

Gemeinschaftliche geistige Schularbeit

Entwicklung und Theorie

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
WERNER LUSTENBERGER
von Entlebuch und Luzern

Angenommen
auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Hans Stettbacher

Gemeinschaftliche geistige Schularbeit

Entwicklung und Theorie

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
WERNER LUSTENBERGER
von Entlebuch und Luzern

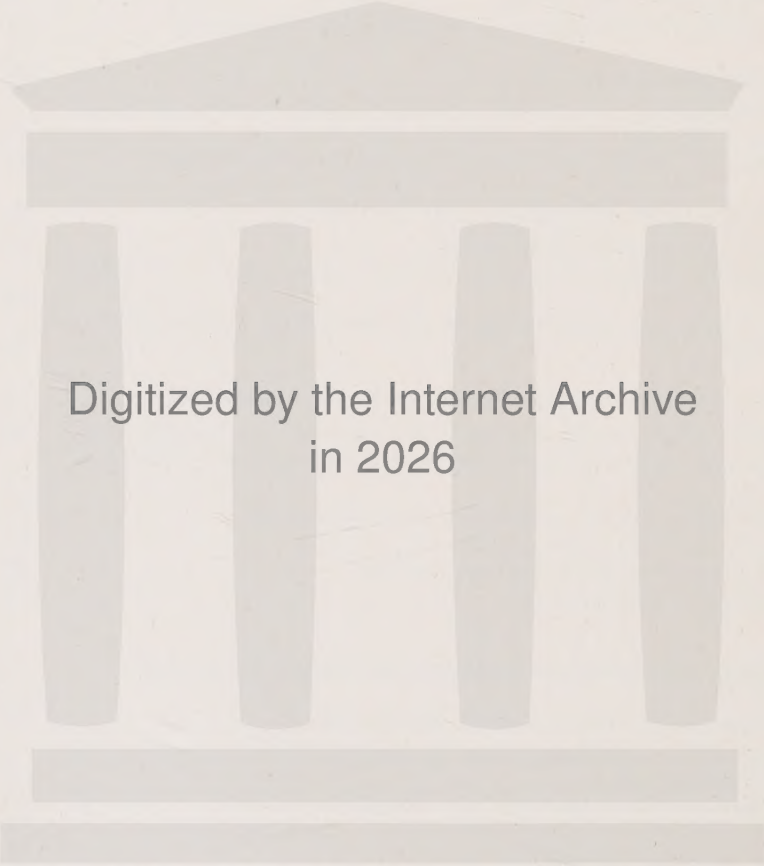
Angenommen
auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Hans Stettbacher



*Meinen Eltern und Lehrern
zum Danke gewidmet*

INHALTSVERZEICHNIS

A) Entwicklung der gemeinschaftlichen geistigen Schularbeit . . .	7
I. Einleitung	7
1. Vorbemerkungen	7
2. Das Helfersystem als mittelbare Geschichte kollektiver Schularbeit . . .	8
II. Wegbereitung durch John Dewey	12
Die Umwelt als Erziehungsfaktor in der Pädagogik John Deweys . . .	12
III. Verwirklichungen im Sinne Deweys	17
1. Die Verwirklichung von Deweys Lehre im Projektplan und seine Auswirkungen in Amerika	17
2. Die Methode Décroly und die freie Gruppenarbeit bei Cousinet . . .	22
IV. Arbeits- und Gemeinschaftspädagogik als Vorläufer	30
1. Arbeits- und Gemeinschaftspädagogik	30
2. Die gemeinschaftlichen Arbeiten in der Kulturpädagogik Georg Kerschensteiners	35
3. Selbsttätigkeit und Arbeitsteilung in der Schule Hugo Gaudigs und Otto Scheibners	40
V. Der Einbau kollektiver geistiger Tätigkeiten in die Arbeitsschule . . .	46
1. Kollektive Schularbeit als Kernstück des Jena-Plans von Peter Petersen .	46
2. Der Ausbau des Gruppenunterrichts im Rahmen bestehender Schulorganisationen	56
a) Lotte Müller und der einführende Gruppenunterricht	57
b) Die Entwicklung in Oesterreich	57
c) Der Gruppenunterricht bei Lans Leuthold	60
d) Didaktische Anwendungen	62
B) Zur Theorie der gemeinschaftlichen geistigen Schularbeit . . .	66
I. Voraussetzungen und Organisation der Gruppenarbeiten	66
1. Die soziologischen Voraussetzungen für Gruppenarbeiten in den einzelnen Entwicklungsphasen	66
2. Die pädagogischen Probleme bei der Organisation kollektiver Schularbeit	72
II. Die Werte kollektiver Schularbeit	77
1. Individualisierung des Unterrichts durch Gruppenarbeiten	77
2. Kollektive Schularbeit als Lehre des sozialen Lebens	81
C) Schluss	89
 Quellenverzeichnis	 92



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41507215_0070

A) Entwicklung der gemeinschaftlichen geistigen Schularbeit

I. KAPITEL

Einleitung

1. Vorbemerkungen

Im Laufe dieses Jahrhunderts beschäftigten sich die pädagogischen Theoretiker und Praktiker stets intensiver mit dem Problem der gemeinschaftlichen Schularbeit. Ihre entsprechenden Publikationen behandeln bald grundsätzliche Erwägungen, bald didaktische Versuche, die sich um neue Arbeitsformen für den Schulunterricht bemühen.

Die Aufgabe der folgenden Ausführungen sei, die historischen Zusammenhänge der aktuellen Bestrebungen um kollektive Schularbeit aufzudecken und das pädagogische Problem zu umreißen. Dazu wird die didaktische Seite insofern beigezogen, als sie grundsätzliche Möglichkeiten dieser Ideen abstecken hilft.

In den Begriff gemeinschaftlicher (oder kollektiver, kooperativer) Arbeit beziehen wir in unserem Zusammenhange jene Schulbetätigungen ein, bei denen die Erarbeitung oder Einübung oder Wiederholung eines Stoffes bei direkter wechselseitiger Unterstützung durch die Schüler möglichst selbsttätig vor sich geht.

Das Problem lässt sich zu allen Zeiten finden; seit der Jahrhundertwende erhielt es aber in Verbindung mit dem Arbeitsschulgedanken einen neuen Auftrieb. Ohne Schwierigkeiten liess es sich bei praktischen Betätigungen aller Art verwirklichen —, schwerer fiel die Bewältigung im Bereich der geistigen Arbeiten, wo denn auch die entsprechenden wesentlichen Versuche zeitlich später einsetzten. — Wir beschränken uns auf dieses Gebiet der geistigen Aktivitäten.

Beim geschichtlichen Ueberblick wird versucht, die einzelnen Denker wenn möglich in Anlehnung an ihre eigene Sprache darzustellen. Indem wir ihre Kritik an der, der Arbeitsschule vorangegangenen Lernschule (alte Schule, Buch- oder Lehrerschule) überall klar zu umreißen suchen, trachten wir darnach, die empirische Grundlage, den Ansatz ihrer Systeme zu gewinnen, um von hier aus die Eigenart ihrer Neuerungen in kausalem Zusammenhang zu verstehen. Als zweite Aufgabe soll mit der Darstellung des Werdegangs gemeinschaftlicher Schularbeit gleichzeitig die, bis heute gefundenen, wesentlichen Formen der Verwirklichung dargestellt werden.

Da der theoretische Unterbau bei den einzelnen Vorkämpfern unseres Problems naturgemäss fragmentarisch bleiben musste, sei in einem zweiten Teil das Grundsätzliche der soziologischen und psychologischen Voraussetzungen und der pädagogischen Wertung im Zusammenhange dargestellt.

2. Das Helfersystem als mittelbare Geschichte kollektiver Schularbeit

Die Geschichte der Pädagogik weist zu allen Zeiten Schulen auf, welche die besondern Werte der Zusammenarbeit von Zöglingen schätzten und pflegten. — Es gehört nun insofern zu unserer Aufgabe, diese Erscheinungen darzustellen, als dabei der pädagogische Wert gemeinsamer Schülerarbeit diskutiert wird und eine geschichtliche Entwicklungslinie der modernen Gemeinschaftsarbeit aufgedeckt werden kann.

Die Werte kooperativer Schülerarbeit können zu jeder Zeit neu gefunden werden, da die *Familie* als natürliches Erziehungsmilieu ein Vorbild ist, das immer wieder verschiedenalttrige Kinder bei gemeinsamem Tun zeigt. Auch wird in der Familie die Grundlage zur sozial-altruistischen Einstellung gelegt; in ihrem Kreise erfahren Mitgefühl, Hilfsbereitschaft und Opferfähigkeit ihre erste Ausbildung.¹

Die Einrichtung wechselseitiger Schülerhilfe verbreitete sich vor allem zu jenen Zeiten, wo neu aufstrebende Schulorganisationen vom Lehrermangel bedroht wurden wie in Deutschland zur Zeit der Reformation in England und Frankreich im Verlauf des 18. Jahrhunderts. So kam das Helfersystem —, unter dem wir mit Jürgens alle Einrichtungen verstehen, die eine planmässige Mitwirkung der Schüler für Zwecke der Erziehung anstreben² — zur Zeit der deutschen Reformation in ungeahnten Aufschwung. Neue Schulgründungen und schlechte Bezahlung der Lehrer ergaben Klassen mit übergrosser Schülerzahl, die nur dann beweglicher wurden, wenn man die Schüler zu kleinern Abteilungen grupperte. So übernahm zum Beispiel der Strassburger Rektor Joh. Sturm das Dekurionensystem der Fraterherren von Lüttich (gegr.

¹ Girard, S. 10.

² Jürgens, S. 1.

1496) und ward nun seinerseits zum Vorbild der deutschen Reformationsschulen.³

Abteilungsvorsteher, Zensoren und Hauslehrer (Pädagogen) halfen die Disziplin aufrechterhalten, führten die Absenzenkontrolle und neben den öffentlichen hatten selbst geheime Aufpasser alle Verstösse gegen die Ordnung dem Lehrer zu melden. Auch im eigentlichen Unterricht wurden Gehilfen verwendet, sodass ältere Schüler mit jüngern übten oder repetierten. Oder der Unterricht wurde intensiviert, indem man je zwei Gleichaltrige zu gemeinsamer Unterweisung anhielt.

Eine andere Prägung gewann das Helfersystem in den ältern *Jesuitengymnasien*, wo die «Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu» ab 1599 zur bindenden Regel für die Unterrichtsgestaltung ward.⁴ Die Klassen zerfielen ebenfalls in Decurien (wobei eine Rotte nicht unbedingt zehn Schüler umfassen musste); und zudem war jedem Schüler ein Aemulus oder Widersacher zugeordnet, sodass eine weitverzweigte Disposition für das angestrebte polemische Diskutieren des Stoffes gegeben war. Alles Lernen stand im Zeichen der Dialektik; es ergab sich daraus ein kriegesischer aber lebendiger Unterricht.

Damit war in den Schulen der deutschen Reformation wie auch in den Jesuitengymnasien ein Mittel gefunden, das die Einübung des Stoffes auf anregende Art gewährleistete. Es scheint uns, dass die damalige Fächerwahl, besonders die Betonung der alten Sprachen vom Schüler in viel weiterem Masse mechanisches Memorieren verlangte und der Primat des Auswendiglernens grössere Anforderungen an das Gedächtnis stellte als dies unsere zeitgemässen Stoffgebiete erfordern.

Dass aber damit in *erzieherischer Hinsicht* viel gewonnen ward, ist zu bezweifeln, da der Appell an den Ehrgeiz und die Geltungssucht dem Handeln des Schülers kaum charakterbildenden Wert verleihen kann. Ferner wurde mit dem Denunziantensystem⁵ und mit privilegierten Aufpassern jede Kameradschaftlichkeit zum vornherein untergraben. P. Girard behauptet sogar, dass der gewollte polemische Ton der Zweikämpfe zur Demütigung der Besiegten führe, der Fleiss zum Ausdruck der Eitelkeit werde und so das Wissen auf Kosten der Herzensbildung gefördert würde.⁶

Einen weitem Aufschwung erlebte das Helfersystem beim Aufbau der englischen und französischen⁷ Volksschule im 18. Jahrhundert. Der neue Anstoss ward durch die Schulen von *Bell* und *Lancaster* gegeben, und zwar mit besonderem Nachdruck als die anglikanische Hochkirche im Kampf gegen Lancasters überkonfessionellen Religionsunterricht die

³ Jürgens, S. 2, 7.

⁴ Girard, S. 17.

⁵ Seiler Friedr., Bd. I, S. 65. Nach Seiler soll das Denunziantensystem Hauptdisziplinmittel des Ordens gewesen sein.

⁶ Girard, S. 22, 37.

⁷ In Frankreich nach englischem Vorbild neu ausgebildet durch Mme. de Maintenon, Chevalier Paulet, La Rochefoucauld, Liancourt u. a. — Die Reaktion unter Karl X. bereitet der Bewegung ein Ende. Popova, S. 65; Schneuwly, S. 17.

Methode Bells in betonter Weise anpries.⁸ Bell liess aus pädagogischen Erwägungen je einen Schwächeren mit einem Stärkeren zusammenarbeiten und zerlegte das Lehrgut in kleine Teilstücke. Die Schüler genossen in frei zusammengestellten Gruppen ihren Unterricht und verarbeiteten darauf den Stoff innerhalb dieses Kreises.

Anders gestaltete sich der Betrieb in Lancasters Armenschulen, wo die Zöglinge in hintereinandergeordneten Bänken ihren Unterricht erhielten. Bei der grossen Schülerzahl garantierte nur der Einbau eines mechanischen Helfersystems die Ordnung der Kinderschar und nur mit ihm ward ein intensives Einüben des Stoffes gewährleistet. Es ging Lancaster vor allem um das Problem der Massenbildung, wobei vertiefte pädagogische Erwägungen von organisatorischen Problemen zurückgedrängt werden mussten.

Im Gegensatz zu den materiell eingestellten Engländern verlieth etwas später P. Grégoire Girard der Anwendung des Helfersystems einen vertieften Sinn. Zwar veranlasste auch hier das Ansteigen der Schülerzahl von 40 auf 150 unsern liberalen Franziskaner zur Einführung des wechselseitigen Unterrichts um 1816 an seiner französischen Schule zu Freiburg i. Ue. Neu daran war, dass diese Methode hier auf arme *und* reiche Kinder zugleich angewendet wurde, sodass ihr erstmals eine *soziale Mission* zugedacht ward. Es gehört zu Girards Grundauffassung, dass der Unterricht vor allem geistbildend sein solle und damit war zum voraus eine mechanische Anwendung des Helfersystems unmöglich gemacht: die Methode ward auf den Unterrichtsstoff abgestimmt und nur teilweise verwendet.⁹

Die grundlegende Auseinandersetzung Girards mit dem Wesen der verschiedenen Lehrformen findet sich in seinen beiden wertvollen Schriften «Die verschiedenen Formen beym Unterrichte» und «Der moralische Wert des wechselseitigen Unterrichtes».¹⁰ Darin lehnt er die Magistralform, wo der Lehrer allein doziert deshalb ab, weil sie der Verschiedenheit der Schülerbegabungen nicht gerecht werde. Auch sei zu wenig Garantie gegeben, dass die Schüler in ihrer allgemein rezeptiven Haltung den Stoff sich wirklich aneigneten, denn es sei zu beobachten, dass sie nur dort aufpassten, wo sie erwarteten, darüber befragt zu werden.

Wenn Girard die wechselseitige Lehrform als Unterricht der Schüler durch Schüler im Stufengange definierte, so bedingt dies, dass der Lehrstoff sich in kleine Teile gliedern lässt, sodass die Zöglinge sichtbar von Stufe zu Stufe schreiten können. Als Vorteil leuchtet heraus, dass damit die Klassifikation der Schüler beweglich wird; denn die Promotionen nach Altersstufe können wegfallen und somit wird der Verschiedenheit der Begabungen Rechnung getragen. Und während der private Unterricht den Vorteil hat, individuell zu sein, der öffentliche aber sich durch seine anregende Art auszeichnet, so verbindet nun der wechselseitige

⁸ Popova, S. 21 ff.

⁹ Popova, S. 70.

¹⁰ Beide in Zürich 1826.

Unterricht die beiden Vorzüge. Ferner kommt beim Repetieren in Gruppen jeder häufig an die Reihe und damit wird auch das heikle didaktische Problem des Einübens gelöst. Girard hebt hervor, dass die kleinen Teilziele, die wechselnde Beschäftigung und die ständige Gemeinschaft den Unterricht lustbetont gestalteten und dass der väterliche oder mütterliche Zug in den Kindern Ausdruck erhalten könne, denn es sei Gelegenheit geboten, sich in christlicher Liebe zu üben.

Wie das Resultat der Untersuchungen Maria Popovas zeigt, konnte das Helfersystem nur Boden fassen, wo in Ermangelung eines entwickelten Volksschulwesens seine Einführung als Fortschritt zu gelten vermochte. Sobald aber der Staat Normen für den Schulbetrieb erliess und die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung stellte, verschwand der wechselseitige Unterricht wieder.

Dennoch lebt das Helfersystem noch heute an einzelnen Orten weiter, z. B. in Gesamtschulen schweizerischer Berggemeinden. Für unsere Untersuchung aber ist interessanter, dass mit dem Ausbau der Magistralform allmählich Einseitigkeiten bewusst wurden, die einer neuen Schulkritik riefen, welche den bestehenden Schulformen den gemeinsamen Vorwurf machten, zuwenig für die altruistisch-soziale Einstellung der Zöglinge zu sorgen.

Und von dieser Kritik aus wurde auch eine Wiederbelebung des Helfersystems versucht, als deren typischer Vertreter Erich *Becher* gelten kann. In seiner Schrift «Erziehung zu Menschenliebe und Helfersystem» (Langensalza 1914) kritisiert er die vorwiegende Tendenz der heutigen Volksschulen, über dem Streben nach kontrollierbaren Erfolgen die Erziehung zu Menschenliebe und Christentum zu übersehen. Uns interessieren vor allem seine Anregungen, die altruistisch-soziale Erziehung in Anlehnung an das Helfersystem wieder auszubauen.¹¹ Nach ihm sollten die Schüler oberer Klassen ihren jüngern Kameraden beim Lernen behilflich sein und Zöglinge mit verschiedenen Talenten hätten sich gegenseitig zu ergänzen. Als neue, fruchtbare Idee kommt dazu, dass auch Schüler mit Sonderbegabungen zeitweise zusammenarbeiten dürften.¹²

Davon verspricht sich Becher, dass der kastenartige Abschluss verschiedenstufiger Klassen durchbrochen würde, dass durch kompensierende Helferdienste die Selbstüberhebung talentierter Schüler bekämpft werden könnte, dass die Intelligenten beim Unterstützen Schwächerer zum eigenen Vorteil zu Gründlichkeit gezwungen wären und dass jeder erlernen lernte, wie er gerade mit seinen *besondern* Fähigkeiten dem Mitmenschen nützen könne. Diese Umstände garantieren ihm die Entwicklung jenes Keims von Herzensgüte und sozialen Verhaltens, der sich als Anlage in der Natur jedes Kindes vorfindet.

Zusammenfassung: Beim Rückblick über die Verbreitung des Helfersystems lässt sich eine Entwicklungslinie erkennen, die als *mittelbare*

¹¹ Becher, S. 32 ff.

¹² Becher, S. 40.

Geschichte der Gruppenarbeiten gelten kann. — Bei Bell, Lancaster und Girard begegneten wir einer Lehrform, in der ältere, vorgerückte Schüler als Unterlehrer ihre jüngern Kameraden mechanisch belehrten. Hier setzte nun die Kritik ein mit dem Hinweis, dass die Verwendung von Kindern allein keine wahrhaft geistbildende Entwicklung garantieren könne; zugleich ward aber der pädagogische Wert kooperativer Schülerarbeit bewusst (Girard, Becher), wobei allerdings mit der Betonung des wechselseitigen Helfens die Belehrung jüngerer Schüler durch Vorgerückte allmählich zurückwich und ihren Platz einer kameradschaftlichen Zusammenarbeit überliess.

Damit ist die Entwicklungslinie aufgezeigt, die vom Repetieren in der Monitorengruppe zur Gemeinschaftsarbeit der modernen Schule hinführt. — Im folgenden werden wir nun die *unmittelbare* Geschichte dieser didaktischen Form aufzudecken versuchen und unter Berücksichtigung der verschiedenen Schulkrisen, die ihr Entstehen bedingten, ein möglichst umfassendes Bild zu gewinnen trachten.

II. KAPITEL

Wegbereitung durch John Dewey

Die Umwelt als Erziehungsfaktor in der Pädagogik John Deweys

Der bekannte amerikanische Sozialpädagoge und Erziehungstheoretiker John Dewey, geboren 1859 in Burlington (Vermont, U. S. A.), leistete besonders durch die Gründung der berühmten Universitätsübungsschule in Chicago (1896) und durch sein Wirken als Professor an der Columbia University und am Teachers College in New York einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung des amerikanischen Schulwesens. Durch jahrelange Tätigkeit im Auslande erweiterte sich sein massgebender Einfluss auf Japan, China, Europa und die Türkei.

Dewey selber wurde weitgehend bestimmt von der Philosophie William James und der Kinderpsychologie seines Lehrers Stanley Hall. Als dritter Faktor, der sein Wirken beeinflusste, ist die besondere Situation seines Landes um die Jahrhundertwende zu beachten: das kräftige soziale Leben der U. S. A. stellte dem Aufbau der neuen Schule wenig Hindernisse entgegen; ja man erhoffte just wegen der historischen Unbeschwertheit neue durchgreifende Lösungen wissenschaftlicher und politischer Probleme zu finden. Die Massenproduktion führte zu höchster Arbeitsteilung und verschärftem Existenzkampf, den nur Leute mit prak-

tischem Sinn und produktiver Leistungsfähigkeit bestehen konnten. Beschaulichkeit, philosophische Spekulation und zwecklose humanistische Bildung fanden kaum günstigen Nährboden. — Dazu gehört auf pädagogischem Gebiet die Erscheinung, dass mit der Arbeitsteilung, dem Schwinden des Kleingewerbes und des Haushalts der Erfahrungskreis der Grosstadtkinder sich verkleinerte, sodass die Kluft zwischen Erlebtem und Erlerntem stets grösser wurde.

Aus dieser Atmosphäre ist John Deweys Philosophie und Pädagogik zu verstehen und mit ihr hängt die neue Wendung zu kollektiver Schülerarbeit zusammen.

Deweys Philosophie schliesst sich dem Pragmatismus James an, dessen Eigenart darin besteht, die Wahrheit bestimmter Auffassungen an ihrem praktischen Werte zu bemessen und er entwickelt ihn zum sogenannten *Instrumentalismus* weiter, indem er die Art unserer sozialen Umgebung abhängig sieht vom jeweiligen Gebrauch, den wir von der physischen Umwelt machen. Eine Theorie wertet er nur dann positiv, wenn sie eine Aenderung in unserem Verhalten oder in unsern Forschungsmethoden herbeiführt. Philosophische Theorie im besondern soll ein Mittel sein, unsere Orientierung zu erleichtern und unsere Haltung zu bestimmen.¹ Und in diesem Zusammenhang wird der Geist definiert als die Fähigkeit, Dinge zu verstehen im Hinblick auf den Gebrauch, der von ihnen in einer Sachlage gemacht wird.²

Als Grundtatsachen gelten für Dewey die Begriffe Fortschritt, Entwicklung, die er auf die Menschheit bezieht. Diese geben jedem Menschen seine Bestimmung und garantieren ihm eine autonome Entwicklung. Das Ich erscheint als Aktivität mit der dauernden Intention, seine Bestimmungen zu realisieren. Von seinen Erscheinungsformen seien demnach vor allem der gesellige Trieb (Mitteilungstrieb), der Schaffenstrieb, der Forschungstrieb und der Kunsttrieb (veredelte Aeusserung von Mitteilungs- und Schaffenstrieb) zu pflegen.³

Sobald der Gedanke der autonomen Bestimmung konsequent angenommen wird, verlangt er eine Erziehung, die der Eigenart des kindlichen Lebens gerecht wird. Die Gefahr, dass der Erwachsene als Norm auftritt, ist überbrückt. Wachstum ist sich selber Zweck und die Erziehung wird befreit von einem Ziel, das ausser ihr liegt.⁴ Es gilt nun als Hauptanliegen des Menschen, seine Erfahrung dauernd zu reorganisieren, womit ihre Bedeutung wächst, und immer mehr Erscheinungen absichtlich herbeigeführt werden können. Damit schreitet auch unsere Kultur fort, die ja entstand, als der Mensch sich Hilfsquellen in der Natur erschloss und sich so den magischen Bindungen entzog. Und sie entwickelt sich, solange die Zahl der Hilfsquellen vergrössert und die Umgebung des Menschen noch weiter seinen Bedürfnissen angepasst

¹ Claparède in Dewey: *l'école et l'enfant*, S. VIII.

² Dewey: *Demokratie und Erziehung*, S. 61.

³ Dewey: *Schule und öffentliches Leben*, S. 29.

⁴ Dewey: *Demokratie und Erziehung*, IV. 3.

wird. Daraus lassen sich Deweys Kritik der alten Schule sowie seine Reformpläne verstehen.

Die amerikanische *Schule seiner Zeit* beachtete nach seiner Meinung den Wert des kindlichen Wachstums zu wenig. Sie wollte die überlieferten Kulturgüter möglichst rasch der neuen Generation weitergeben, indem sie sich vorwiegend auf konventionelle Symbole (Zahlen, Wörter, Formeln) stützte und so die Beziehungen zu den wirklichen Gegenständen übersah. Dabei entgingen ihr die Interessen der Gegenwart und statt einer Beeinflussung der sozialen Dispositionen im Kinde ward Wissen aufgehäuft. Man erzog zu einer unverrückbaren Welt; — weder instinktive Fähigkeiten noch persönliche Initiative gegenüber neuen Sachlagen wurden gepflegt. Der Erwachsene war Norm, die Kinder aber Kandidaten des Lebens. Und als letztes Ziel schwebte eine unerreichbare, abstrakte Zukunft der Vollkommenheit vor.⁵

In bezug auf die Didaktik führte Deweys dynamische Auffassung der Seele zur Kritik des Einübens einzelner Betätigungen, wie es in der alten Schule üblich war. Denn damit entstünden nur spezialisierte Reaktionen, deren Bereich für Koordinationen aber sehr gering sei, und die somit schwerlich in neuen Situationen sich verwenden liessen. Oder dasselbe mit einem Bilde: die alte Schule pflegte das Hantelheben, während die neue Bewegungsspiele bevorzugt.

Um Deweys Kritik zusammenzufassen, lässt sich sagen, dass die alte Schule auf ein festes Ziel hinarbeitete, vom Endpunkt aus den Stoff bestimmte, diesen in einzelnen Raten verabreichte und dabei das lebenswahre Interesse des Schülers ausser acht liess. Das Hauptübel war, dass damit kein zusammenhängendes oder spontanes Handeln zustande kam und dass der behördlich festgelegte Lehrplan für den Schüler kein Ziel sein konnte. — Ausser der Schule aber läuft die natürliche Entwicklung des Kindes weiter und als Folge davon erscheint eine gefährliche Trennung zwischen Angelerntem und Erfahrenem.

Im Gegensatz zu den Prinzipien der Lernschule suchte nun Dewey eine neue Grundlage der Erziehung und der Belehrung, indem er Schüler ausserhalb des Unterrichts beobachtete. Dabei fand er immer wieder Kindergruppen, die auf natürliche Weise ihrem Aktivitätsbedürfnis und ihrer Neugier genüge taten, indem sie Pläne entwarfen, Entschlüsse fassten, Mittel und Wege zur Verwirklichung suchten, schliesslich die Resultate mit Absicht und Aufwand verglichen und so zu echten Erfahrungen kamen, die ihr künftiges Verhalten mitbestimmen halfen.

Dewey gelangte damit zu einer genetischen Pädagogik, die keine Prägung der Zöglinge von aussen her wünscht, sondern sich auf die Entwicklung durch die innere Aktivität der Kinder stützt.

Gleichzeitig hatte er die Bedeutung der *Umgebung*⁶ als entscheidend wichtigen *Erziehungsfaktor* entdeckt. Für freie Kinderaktivität, die

⁵ Dewey: Demokratie und Erziehung, Kap. V.

⁶ Unter Umgebung versteht Dewey die Umwelt in besonderem Zusammenhang mit eigenen Betätigungstendenzen, Demokratie und Erziehung, S. 28.

sich unter natürlichen Verhältnissen bei meist vergesellschafteten Kindern entwickelt, spielen neben dem Planen und der Verwirklichung andere, äusserst wichtige Umstände eine Rolle: es herrscht ein Geist der freien Mitteilung, man diskutiert über die Gründe von Gelingen und Misslingen —; Verbesserungsvorschläge, Anregungen und Austausch von Erfahrungen, die bei früheren Unternehmen erworben wurden, gehören zu den vorherrschenden Merkmalen ihrer Gespräche.

Die Abhängigkeit der Aktivität eines Individuums von der Gesellschaft führt auch dazu, dass die Begriffe, die sich ein Kind erwirbt, mit der Umgebung in engem Zusammenhang stehen. Denn es gewinnt sie nicht durch Abstraktionen, sondern indem es gewisse Gegenstände in gleichem Sinne gebraucht wie die Leute aus seiner Umgebung —, allerdings nicht aus Nachahmung, sondern weil zum vornherein eine ähnliche Struktur und eine ähnliche Reizwirkung bei verschiedenen Individuen vorhanden ist. Ja sogar Tendenzen und Dispositionen werden weitgehend durch die Gesellschaft bestimmt; denn wer in seiner Umgebung Erfolg haben will, muss seine Ansichten mit den üblichen Meinungen, Erwartungen, Billigungen und Ablehnungen identifizieren. Erst wenn sich ein Mitglied die Ideen seiner Gemeinschaft zu eigen gemacht hat, wird es als mitverantwortlicher Partner anerkannt werden.

Die Erziehung durch die Umgebung ist also zwingend. Dewey wertet diese Erkenntnis, indem er die Umwelt als Erziehungsmittel ausbaut und verwendet. Während die Lernschule die geistigen und moralischen Dispositionen ihrer Zöglinge hauptsächlich durch eine Umgebung konventioneller schriftlicher Symbole beeinflussen wollte, soll die Schule Deweys nun eine reiche, lebendige und wirklichkeitsnahe Umwelt bieten, in der das Miteinander verschiedener Individuen zur gegenseitigen Bereicherung miteinbezogen ist.⁷ Die soziale Atmosphäre, der Ort, wo andere arbeiten, Werkzeuge gebrauchen und damit etwas hervorbringen, ist in ihr die pädagogisch wirksamste Macht; und zwar deshalb, weil bei der Beteiligung an gemeinsamen Handlungen die Dispositionen entwickelt werden.

Ein weiteres, zeitlich bedingtes Argument lässt die Notwendigkeit eines natürlichen Milieus als Erziehungsfaktor noch stärker hervortreten: durch die Entwicklung der Industrie, besonders durch die Eingliederung der Frau in den Arbeitsprozess wurde das Familienleben zerrissen und dieses verschwundene soziale Feld soll in der Schule einen Ersatz finden.

Zur Verwirklichung seiner Ideen fordert Dewey, dass die Schultätigkeiten Musterbeispiele charakteristischer Sachlagen des Gemeinschaftslebens seien, dessen grundlegende Belange stets um Nahrung, Wohnung, Kleidung und Geräte kreisten.⁸ — Dabei soll der Stoff, wie auch die Arbeitsweise von den Kindern bestimmt werden. Dann wechsele nach seiner Erfahrung individuelle Betätigung mit Gruppenarbeit —, beide

⁷ Dewey: Demokratie und Erziehung, II. 4.

⁸ Dewey: Demokratie und Erziehung, XV. 2.

entsprechen veränderlichen Bedürfnissen und jede Art entwickle ihre besonderen Anlagen.⁹ Eine Individualisierung ist durch die freie Wahl der Betätigungen gegeben; denn im Mittelpunkt des Unterrichts steht nun nicht mehr der Lehrer oder das Lehrbuch, sondern das Interesse des Kindes.

Diese Methode gewährleiste sozialen Fortschritt —, welcher nach Dewey vom Verwenden der Erfahrungen abhängt. Denn erst durch die Zusammenarbeit von Schülern ist es möglich, dass der Austausch und die Verwertung von Erfahrungen zur Gewohnheit werden. Die Entwicklung der Vernunft ist dabei mitbeteiligt, da es darauf ankommt, das Erlebte zu abstrahieren und sprachlich zu fassen.¹⁰ Dewey zieht deshalb die Erhaltung und Verbesserung des sozialen Lebens mit in die Organisation des Schulbetriebes ein. Die Tatsache, dass das Kind in der Schule Mitglied einer Gesellschaft ist, kann im Hinblick auf die Erziehung des demokratischen Staatsbürgers als eines intelligenten Wählers mitverwendet werden.

Zur näheren Bestimmung des Schullebens als eines Gemeinschaftslebens im kleinen vergleicht Dewey verschiedenwertige soziale Gruppen und folgert daraus, dass solche mit grösstmöglicher Zahl freier Wechselbeziehungen (z. B. Familie, Demokratie) für die Entwicklung des einzelnen viel wertvoller sind als Gruppen mit beschränktem Austausch (z. B. Bande, Tyrannis). Die *ideale Demokratie* lässt die sozialen Beziehungen durch die freien gegenseitigen Interessen regeln; Umgestaltung und Wechselwirkung werden bewusst angestrebt und jede Trennung in Klassen entschieden bekämpft, da sie einer allseitigen Befruchtung hinderlich sein würde. Damit sind mehr Berührungspunkte, mehr Reize und eine grössere Mannigfaltigkeit gewonnen, weil hier jeder sein Tun zu dem der anderen in Beziehung setzt und umgekehrt. Und dies allein ist der Weg, auf dem ungehinderter Fortschritt möglich ist, weil nur eine solche Gemeinschaft zu Initiative und Anpassungsfähigkeit erzieht.

In diesen Ausführungen findet sich die theoretische Grundlage Deweys zur Gestaltung des Schullebens. Die Umgebung wird als Erziehungsfaktor anerkannt, das letzte Ziel ist Fortschritt, und die allmähliche Eingliederung der Schüler in die sich entwickelnde Kultur geschieht am besten, indem ihnen schon in der Schule Gelegenheit geboten wird, in einer Gemeinschaft mitzuleben, die zu freiem Forschen und freiem Erfahrungsaustausch geeignet ist. Die Lernschule, die im extremen Falle nur den scheinbaren Wechselverkehr zwischen Lehrern und Schülern kannte, die geistige Aufnahmebereitschaft durch den Wunsch nach Gleichförmigkeit und äussern Ergebnissen verhinderte und die Antworten statt der Beschaffenheit der geistigen Vorgänge als Mass der Entwicklung beachtete, ist damit überwunden. Ihr gegenüber fordert Dewey, dass die Schule selbst zu einer Gemeinschaft im kleinen werde, die in engster Beziehung zur Gesellschaft jenseits der Schulwände stehe

⁹ Dewey: Demokratie und Erziehung, XXII. 3.

¹⁰ Dewey: Demokratie und Erziehung, XVII. 2.

und damit die Kraft zu erfolgreicher Anteilnahme am Leben der Erwachsenen entwickle und ein sittliches Interesse fördere, das darin bestehe, aus allen Lebenslagen lernen zu wollen.

Zusammenfassung: Die direkte Beobachtung von Kindern ausserhalb der Schule wies Dewey auf zwei entscheidende Punkte hin: einmal auf die Tatsache, dass wahres Interesse mit frei gewählter Tätigkeit zusammenhängt und anderseits darauf, dass die Kinder des Volksschulalters meist in Gruppen planen und sich betätigen. Die Verwertung der ersten Beobachtung führte Dewey zur Begründung der Arbeitsschule —; die zweite zur Gewährung von Gruppenaktivität im Schulbetrieb.

Beim Unterbauen dieser Reformen durch eine Theorie ward die Idee der Aktivität überbetont und erhielt dogmatischen Charakter. Kontemplation, Sorglosigkeit und Spiel fehlen in Deweys Erziehungslehre; Probleme, Sammlungen und Erfahrungsaustausch erfüllen allein das kindliche Bewusstsein.

Im folgenden werden wir nun jene Verwirklichungen dieser Theorie näher betrachten, die auf Dewey zurückkehren und die der Zusammenarbeit der Schüler einen besondern Platz einräumen: nämlich den Projekt-Plan und seine Auswirkungen in den U. S. A. und die Methode Cousinet in Frankreich.

III. KAPITEL

Verwirklichungen im Sinne Deweys

1. Die Verwirklichung von Deweys Lehre im Projektplan und seine Auswirkungen in Amerika

Das Wesentliche des Projektplanes, nämlich die spontane, zusammenhängende Schülerarbeit, hatte Dewey schon in seinen Vorträgen über die Neuerungen an seiner Universitätsübungsschule von Chicago propagiert, die 1900 unter dem Titel «The school and society» in New York erschienen.¹ Später arbeitete er zusammen mit William Heard Kilpatrick seine Grundlagen zu einem didaktischen Werkzeug aus, das den Namen Projektplan erhielt, und auf das heutige Schulwesen der U. S. A. einen beträchtlichen Einfluss ausübte. — Im folgenden soll das Wesen dieses Planes und seine Wirkung näher umschrieben werden.

¹ Uebersetzt von Gurlitt: «Schule und öffentl. Leben», Berlin, 1905.

Die Arbeitseinheit, der sich ein Kind widmet, welches nach einem selbstgesetzten Ziel planvoll handelt, belegte Kilpatrick seit 1918 mit dem Begriff Projekt.² In seinen Schulen darf sich die Aktivität des Kindes ausschliesslich einem Arbeitsganzen zuwenden, sodass eine zusammenhängende Betätigung zustande kommen kann. Die Projekte, die sich die Schüler wählen, können auf 4 Typen zurückgeführt werden: entweder versucht das Kind etwas zu erzeugen —, oder es beabsichtigt etwas zu benützen, zu verbrauchen —, oder es möchte ein Problem, eine intellektuelle Schwierigkeit aufhellen —, oder dann eine Technik zu vervollkommen suchen.

Das Arbeitsziel darf frei gewählt werden und somit ist die Möglichkeit offen, dass eine Gruppe von Kindern ein Projekt gemeinschaftlich entwirft und je nach Gutdünken auch arbeitsteilig durchführt. Das Interesse ist naturgemäss wechselnd und dem entspricht die Mannigfaltigkeit der Projekte. Als Beispiele seien angeführt: die Herausgabe einer Schülerzeitung, der Bau eines Pfahlbaurdorfes oder einer Indiansiedlung, die Komposition und Aufführung eines Theaterstückes, die Einrichtung einer Schulsparkasse oder die Aufzucht von Sonnenblumen. Schon die Auswahl dieser kindertümlichen Projekte verrät, dass die Ausführung eine Aufhebung des üblichen Stundenplanes mit sich bringen wird und den kollektiven Tätigkeiten reichlich Platz gewährt werden muss —, sind doch die erwähnten Pläne kaum durch einzelne Schüler zu verwirklichen. Der Lehrer hat dabei die Aufgabe, das Geeignete zu unterstützen und jene Betätigungen auszuschalten, die keine persönlichen Urteile erfordern.³

Zur Durchführung dieser experimentellen Arbeiten teilte Dewey seine Zöglinge in Gruppen von 8—10 Schülern, wobei es auf jede Gruppe einen Lehrer traf.⁴ Damit vermochte er den spezifischen Kräften und Bedürfnissen der Kinder besondere Beachtung zu schenken und den Unterricht individuell zu gestalten. Neu an dieser Methode ist, dass nun die geistige Arbeit in der denkenden Durchdringung einer Tätigkeit besteht und einem praktischen Zwecke dient.

Die psychologische Rechtfertigung der Projektmethode findet sich in Deweys Definition des Interesses, die keine Trennung zwischen der Neigung und ihrem Objekt kennt, sondern das Interesse als die Bindung eines Individuums an eine Sache bezeichnet und seinem Inhalt alle Ziele, Absichten und die Bedeutung der Ergebnisse zuordnet.⁵ Nur durch solches wahres Interesse kann das Denken geschult werden, das nach Dewey ja in der Auseinandersetzung der Beziehungen besteht zwischen dem, was wir zu tun versuchen und dem, was sich daraus ergibt.

Nach Kilpatrick ist mit dem planvollen Handeln die typische Einheit des wertvollen Lebens in einer demokratischen Gesellschaft ge-

² Erstmals in «Teachers College Record», Bd. XIX, Nr. 4.

³ Dewey: Demokratie und Erziehung, XV. 2.

⁴ Dewey: Schule und öffentl. Leben, S. 61.

⁵ Dewey: Demokratie und Erziehung, X. 1.

wonnen.⁶ Und daraus zieht er den Schluss, dass durch das dauernde Teilnehmen an Plänen in einer solchen Schule auch die idealen Bedingungen zur Bildung der notwendigen menschlichen Wechselbeziehungen gewährt seien, womit er nochmals den vorwiegend sozialen Charakter des Bildungswertes seiner Methode hervorhebt. Dewey unterstützt ihn mit dem Hinweis, dass mit einem Ziele auch eine Verantwortung übernommen werde, die dann bei der Projektmethode Wirklichkeit erhält, sobald ein Plan arbeitsteilig durchgeführt wird und das gegenseitige Angewiesensein im Verwirklichungsprozess selber zum Ausdruck gelangt.

Während in der alten, autokratischen Schule die Verantwortlichkeit im Gehorchen bestand, wird in der demokratischen Erziehung ein verantwortungsvolles Suchen gepflegt. Dieser formalen Neuerung werden als entsprechende Inhalte — wie wir gesehen haben — vorwiegend soziale Probleme als Arbeitsstoffe zugeordnet, sodass das Wissen um zwischenmenschliche Beziehungen nicht mehr mit dem Kopf allein, sondern durch das Leben selber, durch den direkten Erfahrungsaustausch gewonnen werden kann. Dazu eignet sich vor allem die kleine Gruppe, wo jeder den andern kennt und mit ihm in engster Verbindung steht. Und Kilpatrick propagiert tatsächlich die Verwirklichung des Schulens in kleinen Gruppen: er sieht in ihnen den einzigen Durchgang zur schwierigeren Einordnung in grössere Gesellschaften.⁷

Den grössten Einfluss hatte Deweys System auf die weiteren Schulversuche seiner Zeit, besonders auf den Dalton-Plan wie auf den Winnetka-Plan. Beide sind markante Pfeiler der Arbeitsschule, beide betonen die selbständige Erarbeitung des Unterrichtstoffes. In unsere Betrachtung müssen wir besonders Washburnes *Winnetka-Plan*⁸ miteinbeziehen, weil er, als Reaktion auf den einseitig individualistischen Dalton-Plan die Gruppenarbeit als wesentlichen Bestandteil des Schulens miteinbezieht. Der Sinn dieser kollektiven Schülerarbeit wurde von Washburne mit dem Gedanken umrissen, dass wir zur Evolution der Menschheit beitragen, wenn jedes Kind seinen Anlagen gemäss sich entwickeln liesse und wenn es eine grundlegende Erfahrung aller Menschen würde, dass persönlicher Vorteil auf Kosten der Gemeinschaft eine Illusion sei. Deshalb verlange die Wohlfahrt der Gesamtheit, dass in jedem Individuum ein soziales Gewissen geweckt werde.

Diese Erziehung zu sozialem Mitgefühl und Toleranz will Washburne besonders durch Gruppenarbeiten erreichen, die zusammen mit der schöpferischen Betätigung die Hälfte des Schullebens in Winnetka ausmachen. Die «group activities» umfassen Gespräche, Theater, Exkursionen, das Lesen schöner Literatur, Garten- und Handarbeiten u. a.⁹

⁶ Kilpatrick in: Dewey u. K.: Der Projektplan, S. 165.

⁷ Kilpatrick in: Dewey u. K.: Der Projektplan, S. 72.

⁸ Geht zurück auf Burk (kalif. State Teachers College, 1913) und wird später durch Washburne in Winnetka ausgebaut.

⁹ Bei Dottrens, S. 141 f., 157.

Wesentlich ist dabei, dass diese Tätigkeiten nicht zum Kenntniserwerb dienen, sondern vor allem freie Gelegenheit zu Gemeinschaftsarbeiten bieten, sodass kein Misston durch Konkurrenz oder Lehrplanzwang diese pädagogische Situation stören kann, welche mehr als jede individuelle Arbeitsweise ihre Zeit und Musse zum Entwickeln der gemeinschaftlichen Bemühungen braucht. Wie im Projektplan, ist auch hier darauf geachtet, dass die formellen und materialen Werte harmonisch zusammenspielen — beim Winnetka-Plan allerdings in bescheidenerem Ausmasse, da neben den Gruppenarbeiten das Programm der «common essentials» läuft, welches der selbständigen, individuellen Arbeit einen weiten Platz einräumt. Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins aber soll nach Washburne dadurch erfolgen, dass die schöpferische Arbeit im sozialen Rahmen immer wieder von jedem Teilnehmer einen Beitrag zum Gelingen eines gemeinsamen Unternehmens verlangt.¹⁰

Die Durchführung des Winnetka-Planes hatte die Möglichkeit ergeben, die Hauptanliegen der Schulreform mit den üblichen Mitteln, die der Staat dem Unterrichtswesen zur Verfügung stellt, durchzuführen. — Die Idee der kollektiven Schülerarbeit war aber auch von andern amerikanischen Pädagogen kurz nach der Jahrhundertwende aufgegriffen worden, womit der Einfluss der Reform auf das gesamte Volksschulwesen sich entscheidend vergrösserte.

Unter den weitem Befürwortern der Gruppenaktivität sticht Colin A. Scott mit seinem 1908 erschienenen Werke «Social Education» hervor. Auch bei ihm finden wir die Zusammenarbeit gerechtfertigt durch ihren pädagogischen Wert in bezug auf Verantwortlichkeit und staatsbürgerliches Denken. Die Gruppenarbeiten sind bei ihm nicht zum vornherein festgelegt wie bei Washburne, sondern ergeben sich allmählich, wenn die Kinder von sich aus gemeinsame Arbeit wünschen. Als Beispiele für selbstgewählte Stoffe von Neunjährigen führt er an: photographieren, modellieren, nähen, Tiere beobachten, drucken, spielen, Theater aufführen. Allmählich werden diese Betätigungen bis auf maximal eine Stunde im Tag ausgeweitet. Der Lehrer stellt seinen Einfluss zurück und hilft nur als Berater zur Vertiefung der Pläne mit. Die Dauer der Gruppierungen lässt er frei.¹¹

Dass aber die Anregungen zu kollektiver Schülerarbeit nicht im Versuchsstadium stehen blieben, sondern sogar einen wesentlichen Einfluss auf die staatlichen Dekrete und Lehrpläne gewannen, beweist ein Blick auf die gegenwärtig gültigen *Schulverordnungen*. Als Beispiele mögen dienen: das «Handboock for Rural Elementary Schools»¹² und das «Illinois Curriculum and Course of Study Guide for Elementary Schools»¹³. Die Vorschriften für die New Yorker Gesamtschulen raten dem Lehrer, in den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten Lern-

¹⁰ C. W. Washburne, S. 245.

¹¹ v. Wyss, S. 14 ff.

¹² Bulletin Nr. 3. School Organization, Albany 1936.

¹³ Von V. L. Nickell; Circular Series A, Nr. 32, Springfield.

und Werkzentren zu schaffen mit Aquarien, Sandkasten, Karten und Bildern, mit Schulbücherei und Werkbank. In diesen Ecken soll gearbeitet werden, einzeln oder in Gruppen; der Lehrer geht dabei von einem Zentrum zum andern und berät oder leitet. Wörtlich führt die Anleitung aus: «In den modernen Schulen haben diese Arbeitszentren weitgehend die alten ‚Rezitationsbänke‘ ersetzt, auf denen die Schüler zu sitzen pflegten, während der Lehrer ihre ‚Lektionen abhörte‘.»¹⁴

Wo die einzelnen Altersklassen spärlich vertreten sind, wird die Zusammenfassung verschiedener Stufen empfohlen und zwar deshalb, damit den Schülern eine zuträgliche soziale Situation geboten werde, in der der Austausch von Erfahrungen möglich sei. Zudem sei diese Art der Vergesellschaftung dem natürlichsten Vorbild, der normalen Familiengruppe ähnlich, wo ebenfalls Kinder verschiedenen Alters zusammen spielen und arbeiten. Der Gruppenaktivität wird zudem der Vorteil zugeschrieben, dass sie eher Verständnis vermitteln für Grundsätze und ihre Beziehungen, was stets die gewichtigsten Zeichen von wahren Verstehen seien. Als Lösung des Gruppenproblems wird vorgeschlagen, die Schüler des 1. und 2. Grades zusammen zu unterrichten (ausgenommen im Lesen); und die Schüler des 3. und 4., und jene des 5. und 6. Grades nach je einem Zweijahresplan zusammen arbeiten zu lassen (ausgenommen im Rechnen). Im 7. und 8. Grad wird fakultativ nur noch Geschichte, Geographie und Bürgerkunde gemeinschaftlich erteilt. Dabei macht die selbständige Arbeit — einzeln oder in Gruppen — wiederum den Hauptteil des Schulbetriebes aus.¹⁵

Auch die Schulen von Illinois bevorzugen die Zusammenlegung mehrerer Jahrgänge mit der Begründung, dass sich nur damit genügend Kinder zusammenfänden, um «social groups» zu bilden, um zu diskutieren, gemeinsame Pläne in der Handarbeit zu verwirklichen, um auf verschiedenen Wegen dazu beizusteuern, dass die Selbsttätigkeit aller sich entwickle und gegenseitiger Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen möglich werde. Die Bildungsziele, die damit angedeutet sind, gelten im besondern für das Studium von Geschichte, Geographie und Bürgerkunde, wo die kollektive Arbeit als das Normale angesehen wird.¹⁶

Zusammenfassung: Wir sahen, dass bei Dewey mit dem Arbeitsschulgedanken gleichzeitig auch das Problem der kollektiven Schüleraktivität erschien, und zwar deshalb, weil die beiden Ausgangspunkte —, die kindsgemäße Entwicklung und die Erziehung zu lebensfähigen, mitverantwortlichen Gliedern einer demokratischen Gemeinschaft — zugleich auf pädagogischem Gebiet zur Forderung nach Selbsttätigkeit und Gruppenarbeit führten. Die erste Lösung auf didaktischem Boden in Deweys Uebungsschule ergab eine kräftige Betonung des Handwerk-

¹⁴ New York: Handbook, S. 31 f.

¹⁵ New York: Handbook, S. 69 ff.

¹⁶ Nickell, S. 4, 137.

lichen und des Experimentellen. Besonders die Handarbeit hatte seit der Zeit des deutschen Philanthropinismus immer wieder zu kollektiver Schülertätigkeit geführt. Neu war bei Dewey nur ihre grundlegende Bedeutung und ihr grösseres Ausmass. Indem der Amerikaner dazu noch die spontanen Betätigungswünsche der Kinder berücksichtigte, schuf er ein Unterrichtsleben, dem nur eine vielseitige, charakterfeste Lehrerpersönlichkeit Wert verleihen konnte. Sonst bestand die Gefahr, dass statt der nötigen Pionierstimmung eine zerstörende Anarchie in Stoffwahl, Betätigung und Schulordnung Platz greifen musste. — Dar- aus verstehen wir, dass später Synthesen angestrebt wurden, in denen der Gruppenarbeit nur mehr ein Teil des Schullebens zugebilligt war. Typisch für die amerikanische Entwicklung ist dabei die Koordination von «social studies» und Gruppenaktivität, womit parallele Werte for- maler und materialer Art zusammenfielen.

2. Die Methode Décroly und die freie Gruppenarbeit bei Cousinet

Auf französischem Sprachgebiet leitete der Belgier *Ovide Décroly* die Bewegung der Tatschule ein, als er 1907 die Resultate seiner Bemühun- gen um die Erziehung anormaler Kinder mit der Gründung der «Ecole pour la vie et par la vie» an der rue de l'Ermitage in Brüssel auf Normale übertrug.

Das Bedürfnis der Kinder nach Arbeit in der Gemeinschaft ist nach der Psychologie des Belgiers eines der vier Hauptmotive des Handelns.¹⁷ In seiner Schule unterstützt er diese Tendenz, indem er alle Tätigkeit auf Freiheit baut und auch die sozialen Funktionen, die dem kind- lichen Charakter und seinen Fähigkeiten entsprechen, den Zöglingen selber zur Ausübung anvertraut.¹⁸ In der Praxis verwirklichte die Me- thode Décrolys die soziale Erziehung durch Gemeinschaftsarbeiten, zu denen neben den üblichen Schülerämtern auch kollektives Schaffen im Unterricht selber gehört. So werden nach der Behandlung eines grö- sseren Stoffkreises, z. B. der «Kleidungsstücke» einzelne Uebersichts- tabellen für Teilgebiete wie «Flachs», «Hanf», «Pelze» u. a. m. arbeits- teilig ausgeführt. Zum Sammeln des Materials wird im allgemeinen ein Tag reserviert und während des nächsten Halbtages die Tafeln her- gestellt.

Unabhängig davon entwickelte in Frankreich *Roger Cousinet*¹⁹ in uner- müdlichem Kampf seine «méthode de travail libre par groupes» — zu- erst als Lehrer, später als Schulinspektor im Lothringischen und neulich als Professor für Pädagogik an der Sorbonne. Parallel dazu lief eine weite publizistische Tätigkeit, an deren Anfang einzelne psychologische Fragen untersucht wurden, die dann mit innerer Notwendigkeit zum

¹⁷ Hamaïde, S. 17.

¹⁸ Hamaïde, S. 87.

¹⁹ Geb. 1881.

Hauptgebiet, dem Ausbau der kollektiven Schülerarbeit überführten. Als entscheidendes Datum seines Wirkens muss das Jahr 1921 betrachtet werden, wo Cousinet zusammen mit Mme. Guéritte die Gesellschaft «la nouvelle éducation» gründete, deren Ziel die Verbreitung der Tatschule war und die mit ihrer gleichnamigen Zeitschrift die Ideen Cousinets bald einem weiten Leserkreis vertraut machte.²⁰

Der zweite Weltkrieg konnte diese Bestrebungen nur unterbrechen; denn seit der Libération wirkt Cousinet von neuem für die Tatschule im allgemeinen und für seine Methode im besonderen mit der Monatsschrift «L'école nouvelle française».

Nicht ohne Einfluss blieb die Auseinandersetzung mit dem Soziologen Emile Durkheim, dessen «éducation et sociologie» ein typisches Beispiel ist für die Priorität, die der Franzose der Gesellschaft einräumt. Durkheim fasst die Erziehung als einen methodischen Sozialisationsprozess auf und schreibt ihr das Ziel zu, beim Kinde eine gewisse Zahl physischer und moralischer Zustände zu entwickeln, die sowohl von der politischen Gesellschaft als Ganzes wie auch vom speziellen Milieu, zu dem es bestimmt ist, verlangt werden.²¹ Für die Schulreform fallen Durkheims pädagogische Folgerungen allerdings nicht in Betracht; wesentlich ist uns nur die Einsicht, dass die Gesellschaft hier als zwingender Mit-erzieher auftritt und verlangt, dass zu ihr erzogen werde.

In entscheidendem Masse beeinflusste dagegen Dewey die Methode Cousinet. Der Franzose sieht in ihm den Entdecker der moralischen Unzulänglichkeiten des alten Unterrichts und den Begründer der kollektiven Schülertätigkeit; er gesteht, die grundlegenden Ideen zur Methode der freien Gruppenarbeit von ihm übernommen zu haben.²²

Selbst in seinen frühen Studien lässt sich dieser Einfluss auf die Deutung kinderpsychologischer Phänomene nachweisen. So erklärt Cousinet schon 1907 die Rolle der Analogie im Vorstellungskreis der Kinder als Notwendigkeit, sich wenigstens provisorisch in der Fülle der neuen Erscheinungen orientieren zu können.²³ Diese Analogien ergeben schliesslich eine Menge falscher Vorstellungen und Meinungen, die sich auch in sozialen Beziehungen der Kinder untereinander auswirken, indem sie die Entwicklung des Gerechtigkeitssinnes vorerst hemmen. Eine nähere Untersuchung dieser Umstände führte Cousinet darauf, dass bei einem Konflikt unter Kindern zwischen dem allgemeinen Interesse und der Gerechtigkeit gegenüber einem einzelnen Mitgliede dem ersteren der Vorzug gewährt wird, weil die numerische Ueberlegenheit an sich schon den Streitenden Gerechtigkeit garantiert. In vielen Fällen soll ein Individuum, dem durch die Gruppe Unrecht widerfuhr, dieses Opfer auf sich nehmen und sich entschädigt fühlen, wenn es dadurch wieder Mitglied der Gruppe sein darf.

²⁰ Den Begriff «méthode de travail libre par groupes» verwendete er erstmals 1920 (Cousinet: une méthode de tr. libre ... S. 21).

²¹ Durkheim, S. 49.

²² Cousinet: l'auto-éducation et le tr. collectif, S. 86.

²³ Cousinet: Le rôle de l'analogie, S. 164.

Daraus folgen zwei grundlegende Tatsachen: einmal zeichnet sich die Welt des Kindes ungefähr im 8. Altersjahr durch konfuse Einbildung und mangelhafte Erfahrung aus, welche die Entwicklung einer gerechten Haltung gegenüber seinesgleichen hemmt und zweitens hat das Werden der Solidarität eine Zeit natürlicher Gruppierungstendenzen zur Voraussetzung. — Damit sind noch keine eindeutigen Werte gegeben. In diesen Gruppen kann sich sowohl Exklusivität und Despotie wie auch echte Solidarität mit Selbstüberwindung und gegenseitiger Hilfeleistung entwickeln. Jedenfalls liegt aber ein natürliches Kampffeld zwischen Egoismus und Altruismus vor, welches alleine eine anschauliche Grundlage kindsgemässer moralischer Erziehung sein kann.²⁴

Eigentlich ist mit der Untersuchung über die Rolle der Analogie auf eine wertvolle Möglichkeit des kollektiven Seins hingewiesen, da Cousinet bei seinen Untersuchungen entdeckte, dass die falschen Vorstellungen beim Zusammentreffen verschiedener Kinder auf die natürlichste Weise eine Korrektur erfahren, weil mit der Konfrontation verschiedener Meinungen eine Diskussion sich entwickeln muss, die zu Abstraktion und Berichtigung führt. (Beispiel: Meinungsverschiedenheit darüber, ob eine Pfeife Lokomotive oder Fabriksirene sei. Die Diskussion ergibt, dass die Pfeife Pfeife ist und alles andere Meinungen.²⁵) Solche Aussprachen fördern die objektive Haltung, welche ihrerseits wieder Voraussetzung für gerechtes Urteil in zwischenmenschlichen Belangen ist.

Diese Untersuchungen begründen die Wesensverschiedenheit zwischen Kind und Erwachsenem und enthalten die Einsicht, dass der sozialen Umgebung eine bedeutende Helferrolle in der natürlichen Entwicklung zukommt, indem sie Eigenschaften und Reize enthält, die dem geistigen Wachstum zuträglich sind. — Um es kurz zusammenzufassen, kristallisieren sich damit zwei verschiedenartige Umgebungen heraus, die die intellektuelle wie die moralische Entwicklung des Kindes voraussetzt: nämlich ein soziales Milieu und eine Umwelt von Dingen.

Nach Cousinet ist die Aktivität Grundlage alles Lebens. Und sobald das Kind in seiner Welt eine Lücke entdeckt, manifestiert sich dieses Tätigkeitsbedürfnis, indem das Kind wünscht, belehrt zu werden, um seine Erfahrungen zu ergänzen.²⁶ Wenn es also gelänge, durch ein bestimmtes Milieu sozialer und sachlicher Art dieses Interesse wach zu halten, so wäre Erziehung von innen her möglich, und zwar in moralischer wie in intellektueller Hinsicht. Dabei würde solche Selbsterziehung höher zu werten sein als alle Anweisungen der Erwachsenen, die eine Lösung von aussen an das Kind herantragen. — Die Methode freier Gruppenarbeit von Cousinet ist der Versuch, diese Hypothese zu verwirklichen.

Weil die *Lernschule* diese Grundlagen nicht kannte, sorgte sie auch nicht für eine erzieherische Umgebung und nahm in moralischer Hin-

²⁴ Cousinet: *La solidarité enfantine und La justice sociale*.

²⁵ Cousinet: *La rôle de l'analogie*, S. 171.

²⁶ Cousinet: *Une méthode de tr. libre*, S. 13.

sicht keinen Bezug auf das Leben in den vorhandenen Schülergruppen. Auch dem kindlichen Interesse ward sie nicht gerecht, indem der Lehrer den Stoff auf ausgeklügelte Weise vorlegte und in der Folge jene «guten Schüler» vorzog, die die Qualität der Methode bewiesen. Wir verstehen im besondern Cousinets heftige Ablehnung der Zensuren, welche zu schädlicher Doppelmoral führen können um so mehr, als in Frankreich dieses System mit den üblichen Wochenzeugnissen auf die Spitze getrieben ist. — Die kindliche Aktivität bleibt in der alten Schule Stückwerk, da der Lehrer aus den Antworten die geeigneten Bausteine auswählt und selber daraus ein Ganzes fügt. Eine besondere Note erhält die Kritik der alten Schule bei Cousinet durch seinen Begriff der «surmenage quantitatif»²⁷, jener Ueberlastung, die sich nicht auf die zeitliche Dauer des Unterrichtes bezieht, sondern den übersteigerten Kraftaufwand bezeichnet, welchen es zur Bewältigung eines Stoffkreises braucht, für den der Schüler kein Bedürfnis oder Interesse empfindet.

Auf dieser Auseinandersetzung mit der traditionellen Schule baut sich *Cousinets Reform* auf. Drei Pfeiler tragen alle Neuerungen: die Prinzipien der Freiheit, der Gruppenaktivität und der Betätigungsmöglichkeit.²⁸ Wir verstehen sie im Rückblick auf seine Psychologie: es handelt sich um die Verwirklichung einer sozialen und materialen Umgebung, in welcher der eingeborene Tätigkeitsdrang der Kinder sich autonom entwickeln kann.

Die erste Sorge des Lehrers vor Beginn des Unterrichtes wird also sein, eine anregende Umgebung vorzubereiten, die den Kindern eine interesselgemässe Betätigung ermöglichen wird. Im Hinblick auf die bescheidenen Mittel, die der Volksschule zur Verfügung stehen, verlangt Cousinet kein besonderes Unterrichtsmaterial: er empfiehlt Pflanzen, Steine, lebendige und ausgestopfte Tiere, Karten und Bilder vor Schulbeginn bereit zu halten, um dann den Kindern, die sich mit den betreffenden Dingen beschäftigen wollen, Arbeitsanleitungen zu erteilen. Dann lädt Cousinet die Schüler ein, nach eigenem Gutdünken, wie beim Spiel, Gruppen zu bilden, die sich zu gemeinsamer Arbeit entschliessen. Die natürliche Folge ist, dass bewährte Spielgruppen sich zusammen an eine Aufgabe machen, wobei die einzelnen Mitglieder dann oft einsehen müssen, dass es zu kollektiver Arbeit andere Voraussetzungen braucht als zu gemeinsamem Spiel. Cousinet stellt den Schülern sowohl die Vergesellschaftung wie auch die Umgruppierung frei und erlebte so zu Beginn solcher Perioden stets häufige Wechsel, die das Kind in sozialer Hinsicht äusserst bereichern, weil es hier seine Kameraden beurteilen lernt und für seine Menschenkenntnis entscheidende Erfahrungen sammelt. Erst allmählich, etwa nach einem Monat, kommt eine Stabilisierung zustande, weil bis dann an Stelle der Spielgruppen Arbeitsverbände getreten sind, in denen gleiche sachliche Interessen, gleicher

²⁷ Cousinet: *Valeur psych. et péd. du travail* p. gr., S. 115.

²⁸ Cousinet: *Une méthode de tr. libre*, S. 46.

Arbeitsrhythmus und ähnliches Niveau der Kenntnisse und der Fähigkeiten das Zusammensein begründen.²⁹

Daraus schon ist ersichtlich, weshalb Cousinet so grosses Gewicht auf die freie Vergesellschaftung und die freie Arbeitswahl legt; denn nur so kann der erzieherische Wert, der in diesen grundlegenden Erfahrungen steckt, zur Bereicherung der Kinder beitragen.³⁰ Die untere Grenze für Gruppenarbeiten legt er mit neun Jahren fest, weil mit diesem Alter erst die Kinder ihre Spielgenossen in den Kreis ihrer Erfahrungen mit einbeziehen. Auch reift nach seinen Ausführungen zu dieser Zeit die Sprache als Mittel der Verständigung, sie erhält erst jetzt eine soziale Funktion, da zum Erklären eines Sachverhaltes eine Analyse, ein Zerlegen in Teilgebiete nötig wird —, eine geistige Leistung also, die ungefähr vom neunten Jahre an vollzogen werden kann.³¹ Als obere Grenze gibt er in seinen Publikationen das 12. Altersjahr an, allerdings ohne psychologische Begründung.³²

Die Gruppe kann in ihrem Zusammenhang bestärkt werden, indem man ihr einen eigenen Besitz zuhält mit Sammlungen, Gruppenheften für gemeinsame Berichte, mit Schaukästen und eigener Wandtafel. — Nach ihm beträgt die durchschnittliche Zahl der Gruppenmitglieder sechs.

Bei allen diesen kollektiven Tätigkeiten beobachtete Cousinet nie, dass ein Leiter gewählt worden wäre. Ein Führer an der Spitze einer Kindergruppe scheint ihm abnormal zu sein.³³ Er stellt nur fest, dass bei verschiedenen Aktivitäten die Führung je nach Talent von einem Kind auf ein anderes überging, doch bemerkte er unter seinen französischen Zöglingen nie, dass das Führerproblem als solches in einer Gruppe diskutiert worden wäre.

Bei der Vorbereitung des Unterrichts beachtet Cousinet das stark realistische Interesse der Schüler zwischen 9 und 12 Jahren. Er behauptet, dass von allem Beweglichen das Leben selber die Kinder am meisten interessiert und dass sich deshalb die *Naturkunde* der grössten Beliebtheit erfreue. Und da Cousinet eine Schule wünscht, die ohne «surmenage quantitatif» arbeitet, sucht er schon bei der Wahl der Objekte den kindlichen Interessen zu entsprechen. Deshalb nimmt bei ihm die Behandlung von charakteristischen Stoffen aus dem Gebiet der Natur einen so breiten Platz ein.³⁴

Nachdem sich nun eine Gruppe auf eine Tätigkeit geeinigt hat, wird sie bei freier Diskussion beobachten und anschliessend in gemeinsamem Bemühen eine illustrierte Beschreibung als Konzept an die Wandtafel bringen. Der Lehrer wird die Arbeit durchlesen und je nach dem Stand der Schüler auf die Art der Fehler hinweisen oder überhaupt nur be-

²⁹ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 54 f.

³⁰ Cousinet: Valeur psych. et péd. du travail p. gp., S. 114.

³¹ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 26, 28.

³² Cousinet: La méthode de tr. libre par gr. pour les enfants de 9 à 12 ans. 1925.

³³ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 55.

³⁴ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 49.

merken, ob Fehler gemacht worden seien oder nicht. Darauf versucht die Gruppe ihre Arbeit zu korrigieren, der Lehrer wird wieder kontrollieren und je nach dem, die verbleibenden Fehler aufdecken oder weiter nach ihnen suchen lassen.

Schliesslich fertigt sich jedes Kind eine Reinschrift dieser Arbeit auf ein besonderes Blatt an —, eventuell wird noch eine gemeinsame, arbeitsteilige Eintragung ins Gruppenheft vorgenommen. Die Art der Behandlung ist in den Arbeitsregeln, die der Lehrer zu Beginn des Schuljahres gab, umrissen worden. Mit der Zeit wächst der Umfang der behandelten Objekte und damit auch die Zahl der Blätter; nach Cousinet kommen dann die meisten Kinder von selber zum Vergleichen der Arbeiten und zum Wunsch, ihre Sammlungen zu ergänzen. Auch wird immer wieder das Bedürfnis wach, diese Blätter nach gewissen Gesichtspunkten zu ordnen und später wieder umzuordnen. Die letzte Stufe solcher Arbeiten, bald selbsttätig, bald vom Lehrer angeregt, bilden grosse Wiederholungstafeln, die als Auszüge das Wesentliche der Nachforschungen eines Trimesters zusammenfassen.³⁵

Auf ähnliche Weise wird der *Geschichtsunterricht* ersetzt durch selbsttätiges Forschen an Hand von reproduzierten Dokumenten und Bildern, die wenn möglich nur von einem Titel und einer Zeitangabe begleitet sind. Cousinet betont, dass auch hier das Interesse der Kinder vorwiegend auf Sachen gerichtet sei, sodass die Geschichte nur die Betrachtung von Dingen in ihrem Werden umfassen könne. (Beispiele: Bekleidung, Möbel, Licht, Heizung, Wohnung.) Geschichte von Politik und Krieg lehnt er für die Stufe von 9—12jährigen ab. — Auch hier werden die Beobachtungen in Berichten zusammengestellt und schliesslich Rekapitulationstafeln in kollektiver Arbeit angefertigt. Als besonders erzieherisches Ziel der Geschichte hebt er, ähnlich wie Dewey, hervor, dass aus ihr ein Geist der Solidarität spreche, weil kultureller Fortschritt zum Wohle aller gereiche.³⁶

Ähnlich sind auch die Arbeitsformen in *Geographie*, wo allmählich vom Nahen zum Entfernten vorgeschritten werden soll.

Als vierte und letzte der Aktivitäten, die dem kindlichen Interesse entsprechen, führt Cousinet die *schöpferischen Betätigungen* an. Als Beispiele erwähnt er: Zeichnen, Malen, Modellieren, Theater spielen, Musizieren, Tanzen, Gärtnern und Bearbeiten von Karton, Holz und Eisen. Dabei betont Cousinet mit Nachdruck, dass dort, wo der Schüler schöpferisch tätig sei, jedes Werturteil des Lehrers zurückgestellt werden sollte, da das Kind auf künstlerischem Gebiet absolut frei bleibe und ihm mit dem Masstab des Erwachsenen nicht beizukommen sei.

Das Prinzip, nach kindsgemäsem Interesse arbeiten zu lassen, führt Cousinet mit der Beschränkung auf die vier dargestellten Aktivitäten konsequent durch. Er verzichtet auf jeden sogenannten Sprachunterricht: das Wesentliche der sprachlichen Entwicklung geschehe beim Dar-

³⁵ Cousinet: *Règles pratiques*, S. 21 ff.

³⁶ Cousinet: *Une méthode de tr. libre*, S. 50 f.; *Règles pratiques*, S. 100.

stellen der Beobachtungen. Grammatik als Fach wird abgelehnt, da er den Schülern zur ersten Abstraktion vom Ding zum Wort keine zweite vom Wort zur Lehre über das Wort und seine Gesetzmäßigkeiten zumutet. Er verspricht sich durch konsequentes Korrigieren der schriftlichen Arbeiten ebensogut orthographisch einwandfreie Darstellungen zu erlangen wie mit Hilfe der Grammatik.³⁷ Auch verzichtet er auf den Aufsatz, da erst mit der Pubertät der Wunsch komme, selbstdurchdachte Probleme schriftlich niederzulegen. Er glaubt, der Entwicklung des sprachlichen Sinnes den grösseren Dienst zu leisten, wenn er sie in den Bahnen des realistischen Interesses behalte, als wenn er seine Schüler Themen entwickeln liesse, zu denen sie keine innere Beziehung hätten.³⁸

Ebenso werden die rechnerischen Fertigkeiten nicht systematisch entwickelt, sondern dann, wenn man sie zu einem Arbeitsganzen braucht.

Auch ist bei ihm der in Frankreich übliche Moralunterricht verschwunden: mit der Gewährung der Gruppenaktivität tritt an seine Stelle ein praktisches Feld moralischer Probleme, die um der erspriesslichen Arbeit willen in der Wirklichkeit gelöst sein wollen.

In einem seiner letzten Aufsätze³⁹ hebt Cousinet noch den Wert des Studiums soziologischer und wirtschaftlicher Probleme aus der nähern Umgebung des Schulhauses hervor: hier soll durch arbeitsteilige Beobachtung in Gruppen das Material zusammengetragen und verarbeitet werden. Der Lehrer hat sich das Arbeitsganze zum voraus gegliedert und demnach die Beobachtungsaufgaben so verteilt, dass schliesslich ein Bild des Ganzen zustande kommt.

Der Hauptgewinn solcher Aktivitäten liegt darin, dass die Schüler selbständig forschen lernen und sich durch gegenseitige Anregung mit der Zeit auch an Leistungen grösseren Umfanges heranwagen. Als Beispiele dafür zählt Cousinet auf: die Geschichte eines Dorfes oder einer Kirche verfassen, das Relief einer Gegend herstellen oder die Nachbildung eines Gebäudes in verschiedenem Material versuchen.

Die Methode Cousinets weist nun eine Erfahrung von über zwanzig Jahren auf; ihre *Resultate* wurden zudem durch einen kürzern Versuch an Dottrens Schule in Genf bestätigt.⁴⁰ Dessen wesentliche Punkte, die mit der kollektiven Arbeit zusammenhängen, seien hier zusammengestellt: Die freie Tätigkeit der Kinder ist äusserst lebhaft und die Aufgaben werden mit konstanterem Interesse ausgeführt als Einzelarbeiten. Besonders die freie Wahl der Stoffe reizt zu starker Anstrengung; denn es besteht dem selbstgesetzten Ziele gegenüber eine gewisse Verpflichtung. Faulheit wird durch Zusammenarbeit weitgehend eliminiert, da fehlendes Arbeitsinteresse und Entmutigung vor allzuvielen Mitschülern wegfallen. — Die Anregungen durch die Mitarbeiter erklärt sich Cousinet nach Rouma mit psychomotorischer Induktion.⁴¹

³⁷ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 59.

³⁸ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 76 f.

³⁹ Cousinet: L'étude du milieu.

⁴⁰ Dottrens, S. 78 f.

⁴¹ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 81.

Die wechselnden Gesichtspunkte und die verschieden gerichtete Neugier verhindern in der Gruppenarbeit die sonst so verbreitete Zerstreuung, da jeder seine Interessen verteidigen muss, um Antwort auf seine persönlichen Fragen zu erhalten. Die Diskussion, die die Beobachtungen begleitet, hilft die ersten, oft oberflächlichen Eindrücke präzisieren und führt so zu exakterem Unterscheidungsvermögen; denn wer seinen Standpunkt verteidigen will, muss näher hinsehen und mit genaueren Argumenten aufrücken. Der ständige Vergleich der Leistungen hilft, sich selber richtig einzuschätzen, was als allgemeine Voraussetzung für alles reife Leben in einer Gemeinschaft gelten darf. Ein praktischer Beitrag zur Charakterbildung ist geliefert.

Auch soll das Problem der Disziplin verschwinden, da es in der Autoritätsschule nur eine Reaktion war gegen das unnatürliche Still sitzen und gegen Gesetze, die von aussen aufgezwungen wurden. — Und diese Grundlagen fallen bei einer Erziehung, die der autonomen Entwicklung gerecht wird, dahin.⁴² Dottrens bestätigt dieses Ergebnis mit dem Hinweis, dass in seiner Schule das Verhältnis zwischen Lehrer und Kindern durch die gemeinsame Arbeit, durch das Angewiesensein der Kinder auf den Rat des Lehrers zu leichten, frohen Beziehungen führte und dass an Stelle der Eifersucht unter Schülern sich gegenseitige Hilfe verbreitete.

Zusammenfassung: Cousinet hat damit eine in sich geschlossene, scharf umrissene Methode geschaffen, die ihre psychologischen Grundlagen konsequent zu verwirklichen sucht. Ihre hauptsächlichsten Triebfedern sind der Sammeltrieb und der «Robinsontrieb» (*instinct domestique*), denen durch eine interessengemässe soziale und materiale Umwelt reiche Betätigungsmöglichkeiten geboten werden. Das Spiel ist von der Arbeit nicht getrennt, weil es im Bewusstsein des Kindes sich auch nicht trennen lässt. Damit bringt Cousinet im Unterschied zu Dewey einen fröhlichen, ungezwungenen Ton in die Schule, der zusammen mit der Freiheit in Gruppierung und Stoffwechsel als typisch französischer Zug angesprochen werden darf.

Wir hatten diese Methode so ausführlich dargestellt, weil sie als einzige der Gruppenaktivität durch alle Unterrichtsgebiete hindurch den Vorzug einräumt und weil wir deshalb an ihr am ehesten die Grenzen der Gruppentätigkeit erkennen können. Indem sich die beschriebenen Arbeitsformen nach dem Prinzip der kollektiven Arbeit richten, kommen die Stoffgebiete nur einseitig zur Geltung und die kindlichen Verhaltensweisen beim ausschliesslichen Bevorzugen der kollektiven Tätigkeit so beschränkt wie in der verachteten Lernschule, wo auch fast ausschliesslich ein einziges Verhalten, nämlich das rezeptive, zur Geltung gelangte. Nur bleibt der Methode Cousinet der gewaltige Vorzug, dass die Prinzipien der Tatschule in ihrer Wirklichkeit werden und dass ihre kollektive Tätigkeit für das Alter von 9—12 Jahren doch natürlicher ist als die Arbeit der isolierten Schüler.

⁴² Cousinet: *La discipline*, S. 87 f.

Aus diesen Erwägungen verstehen wir, wenn Dottrens die Methode Cousinets als zu dogmatisch empfindet, weil sie ihre Technik dem Lehrer wie den Schülern aufzwängt.⁴³ Und wir gestehen mit Adolphe Ferrière, dass sie keine wahre Autonomie bilden lasse, da sie ein fertiges soziales System an die Schüler heranträgt.⁴⁴

Wenn man aber bedenkt, dass Cousinet nicht wie Décroly eine persönlich geleitete Privatschule reorganisieren wollte, sondern seine Ideen auf die Volksschule zu übertragen suchte, so wird man seine einseitigen, festumrissenen Vorschläge im Hinblick auf ihre Bestimmung als handgreifliche Anleitungen für tätige Lehrkräfte milder beurteilen.

IV. KAPITEL

Arbeits- und Gemeinschafts-Pädagogik als Vorläufer

1. Arbeits- und Gemeinschafts-Pädagogik

Die praktischen Ansätze zur Verwirklichung der Gemeinschaftserziehung auf deutschem Sprachgebiet folgen auf eine Epoche idealistischer, sozialpädagogischer Theorie, an deren Ausgangspunkt J. G. Fichtes Aufruf zu nationaler Erziehung steht; besonders in der zweiten und zehnten Rede an die deutsche Nation preist uns der Philosoph Schulgemeinschaften, in deren eigenen Verfassungen das Gesetz verankert sei, dass die Begabtesten aus reinem Verantwortungsbewusstsein zur Belehrung der schwächeren Kameraden mithelfen sollten und zwar ohne jede Belohnung, weil sie damit nur ihre Schuldigkeit erfüllten. Den grundlegenden Sinn aller Arbeitspädagogik nimmt er dabei mit dem Hinweis voraus, dass mit der Vereinigung von Lernen und Arbeiten im Schüler das Vertrauen begründet werde, dass er sich durch eigene Kraft einst durch die Welt zu bringen vermöge und somit an persönlicher und sittlicher Selbständigkeit gewinne.

Gegenüber der romantischen Individualpädagogik ist mit der Aufgabe, das Kind zum Gemeinschaftsleben heranzubilden, für alle erzieherischen Bemühungen eine neue Perspektive geöffnet worden. Die Entfaltung der sittlichen Kraft wird abhängig von der Gemeinschaft; der Sinn des

⁴³ Dottrens, S. 79.

⁴⁴ Ferrière: *L'école active*, S. 313 f.

Lebens erhält, verglichen mit der romantischen Wertung des Ichs, eine neue Bedeutung von der überindividuellen Gemeinschaft her.

In der zeitgenössischen Pädagogik fand diese Idee einen günstigen Anknüpfungspunkt, indem sich, von Rousseau beeinflusst, in der Erziehungspraxis der Gedanke auszuwirken begann, dass der Mensch zum Tun und nicht zur Spekulation ohne Bezug auf das Handeln geboren worden sei, und mit Recht hat man in diesen Ueberlegungen in J. H. G. Heusingers (1766—1837) Werk «Ueber die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein» den Anfang der modernen Arbeitspädagogik gesehen.¹

Ueberraschenderweise findet sich also zu Beginn der deutschen wie der amerikanischen Gemeinschaftserziehung ein pragmatischer Gedankengang: — die Entstehung der Arbeitsschule ist also mit der Gemeinschaftserziehung wesentlich verknüpft; denn, wo es nicht nur um die Produktion von Gütern geht, sondern auch eine wirksame selbsttätige Bildung der sittlichen Kräfte des Menschen verlangt wird, muss die Gemeinschaft als Uebungsfeld für soziale Betätigungen eine Rolle zu spielen beginnen. Ohne sie bliebe nur der alte Weg, moralische Werte von aussen an das Kind heranzubringen; eine Kräftebildung von innen her wäre unmöglich.

Eine durchaus neue Bedeutung erhielt das Problem der Gemeinschaftspädagogik, als mit der allgemeinen *Industrialisierung* und dem Erscheinen des Proletariats einerseits die nationale Verbundenheit zu wanken begann und anderseits die Familie, jene Institution, der Pestalozzi mit Recht die Bildung der sittlichen Kräfte zugeordnet hatte, an erzieherischer Wirksamkeit verlor. Denn die Wechselbeziehungen zwischen den Kindern und den, am Abend ermüdeten Eltern wurden geringer und die allgemeine Armut zwang die Jugendlichen schon früh, selber in den Arbeitsprozess einzutreten.

Aber auch die führenden Kreise verloren durch den hochgezüchteten wirtschaftlichen Wettkampf an Solidaritätsgefühl und nationalem Bewusstsein, und damit wurde das Problem der Gemeinschaftserziehung ein allgemeines; — von mehreren Seiten packte man es zugleich an und in allen theoretischen Erwägungen lassen sich zwei Grundströmungen erkennen, eine idealistische und eine parteipolitische, die von derselben Zeitkritik zehrten.

Paul Natorp (1854—1924) hat die Diskussion um die Gemeinschaftserziehung mit seiner «Sozialpädagogik» um 1899 eröffnet, in der er sich mit den Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Gemeinschaft eingehend auseinandersetzte. Die Grundeinsicht, die seinen Systemansatz entscheidend bestimmte, beruht darin, dass alle bildenden Tätigkeiten sich auf dem Boden der Gemeinschaft vollziehen, dass der Mensch nur in der Gemeinschaft aufwache und allein in ihr zum Menschen werde.² Und da die Gemeinschaft nur im Bewusstsein der Einzelglieder

¹ Rissmann, S. 20—25.

² Natorp, S. 69.

besteht, ist ihr Bildungsgesetz identisch mit dem des einzelnen. Wie also einerseits die Erziehung des Individuums in jeder Richtung sozial bedingt ist, hängt anderseits die menschliche Gestaltung des sozialen Lebens von einer ihr gemässen Erziehung der Individuen ab.

Natorp selber hat die wertvollen Gesichtspunkte seiner Erwägungen nicht in didaktischer Hinsicht zu verwerten versucht; — seine praktischen Anregungen blieben denn auch vielmehr auf organisatorische Probleme beschränkt.

Auf eine wirklichkeitsnahe Art hatte der Engländer Cecil Reddie das Problem der Gemeinschaftserziehung in seinem Landerziehungsheim Abbotsholme (gegr. 1889) gelöst, wo die pädagogische Beeinflussung nicht auf Belehrung beschränkt blieb, sondern sich auf das ganze Interaktionsleben erstrecken konnte. Hier war Gelegenheit gegeben, die praktischen Betätigungen mit dem Unterricht zu verbinden und so das Ziel der Arbeitsschule zu verwirklichen. Stoff- und Stundenpläne liessen sich elastisch gestalten und die kameradschaftlichen Beziehungen der Schüler konnten in erzieherischer Hinsicht wirksam werden. Auch solche Heime wollen zerfallene Familien ersetzen und entwurzelten Grosstadtkindern neues Heimatgefühl vermitteln.

Ihre Gemeinschaftserziehung möchten wir deshalb näher charakterisieren, weil sie die Entwicklung der Volksschuldidaktik mit mancher Anregung zu beeinflussen vermochten.

Auf deutschem Boden verwirklichte Hermann Lietz (1868—1919), nach gründlichem Studium von Reddies Werk ab 1898 mit der Gründung mehrerer Heime diese Idee; — sein Vorbild wirkte einerseits über seine Hilfslehrer Frei, Zuberbühler und Ferrière entscheidend auf die Entwicklung der schweizerischen Heime und anderseits auf den Aufbau der österreichischen Bundeserziehungsanstalten, welche den Kriegswaisen die Familie ersetzen sollten.

Der patriarchalische Charakter, den Lietz seinen Anstalten aufzuprägen wusste, verlieh ihrer Gemeinschaftserziehung eine unverwechselbare Tönung; denn es war hier vor allem die kraftvolle Persönlichkeit des Gründers, der die Zöglinge eines Heims zur Einheit zu binden wusste. Unter den Schülern, wie zwischen ihnen und den Lehrern sollte durch gemeinsame Spiele und Arbeiten, durch Natürlichkeit, Freiheit und Vertrauen im Umgang ein echtes Verhältnis entstehen.³

Mit ähnlichen Forderungen trat unabhängig von Lietz sein Zeitgenosse Berthold Otto (1859—1933) für eine neue Gemeinschaftserziehung ein. Schon 1897 propagierte er in einem Vortrag⁴, dass die Schulklassen in kleinere Kreise aufgelöst werden sollen, innerhalb denen Rede- und Bewegungsfreiheit so gewohnt wären, wie in einer Gesellschaft von Erwachsenen. Durch solchen Abteilungs- oder Gruppenunterricht verspräche er sich mehr als durch das übliche Verfahren mit den grossen Klassen, in denen keine eigene Meinung, keine Auseinandersetzung, keine Sicherheit im

³ Rude, S. 51.

⁴ Otto: Schulreform im 20. Jahrhundert, S. 12.

Denken und keine innerliche Befreiung sich bilden könne. Nach ihm würde der Unterricht im Idealfalle bis zum 12. Altersjahr immer gruppenweise gegeben und zwar nur freiwilligen Teilnehmern.⁵ Bei der praktischen Durchführung in seiner Schule traf es denn auch, ähnlich wie in Deweys Uebungsschule auf eine Gruppe einen Lehrer, ein Aufwand also, den sich die heutigen Volksschulen kaum leisten könnten.⁶ Die weiteren Versuche der Landerziehungsheime und freien Schulgemeinschaften vermochten keine entscheidend neuen Punkte in die Diskussion zu bringen. Verantwortung und Solidarität statt Fachwissen, Leben statt Bücher, Taten statt Worte, Gegenwart statt Vergangenheit, Wirklichkeit statt Schein —, das sind die Hauptpunkte, in denen Tobler⁷, der Gründer vom Hof Oberkirch (St. Gallen) die Ziele der neuen Schule zusammenfasste.

Das Programm versprach viel, aber der Unterschied in den erzieherischen Möglichkeiten, die den Heimen und die der Volksschule zur Verfügung standen, blieb so gewaltig, dass auch die Uebernahme der neuen Unterrichtsveranstaltungen Mühe bereiten musste. Besonders wo politische Parteien die viel verheissenden Pläne in ihre Programme aufnahmen und in grösserem Umfang die Reformation der Volksschule zu erzwingen versuchten, ward diese ganze Diskrepanz bewusst: an diesen Fällen können wir die Grenzen der Verwirklichungsmöglichkeiten im Rahmen bestehender Schulorganisationen kennen lernen.

Zur Darstellung der parteipolitisch gefärbten Gemeinschaftspädagogik wählen wir die Zielsetzungen und Argumente der einflussreichen pädagogischen Schriftsteller der Zwanzigerjahre: S. Kawerau, W. Paulsen und P. Oestreich.

Kawerau riet dem Vierten Stand, den bestehenden öffentlichen Schulen mit Misstrauen zu begegnen, da sie die Arbeiterjugend niederzuhalten trachteten und wies auf eine neue Schule hin, die nach Lust und Wahl der Schüler zur Mitarbeit im Wirtschaftsgetriebe führe. Uns kann die wesentlich zeitbedingte, politische Einstellung Kaweraus nur insofern interessieren, als sie zur Begründung kollektiver Schularbeit beitrug.

Nach ihm müssen sich Kopf- und Handarbeit gegenseitig befruchten und ergänzen; auf beiden Gebieten soll der Weg in solidarischer Arbeit zusammengehöriger Gruppen zurückgelegt werden. Neben der Arbeit mögen gemeinsame Mahlzeiten, Spiele, Feiern und Wanderungen den Charakter des Lebensunterrichts verstärken. Als utopisches Bild schwebt ihm die Vereinigung von Schule und Erziehung in einem kleinen Wirtschaftsstaat vor, wo produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik sinnvoll verbunden ist.⁸ Mit der Einordnung ihrer individuellen Arbeit in eine Gemeinwirtschaft sollen die Schüler nach W. Paulsen den gewaltigen Produktionsprozess der Volkswirtschaft begreifen lernen, um

⁵ Otto: Beiträge z. Psych. d. U., S. 338.

⁶ Hilker, S. 35.

⁷ Tobler, S. 3.

⁸ Kawerau, S. 140, 156.

damit auch zu charaktervollen Vorkämpfern der Ideenwelt aller unfreien und unterdrückten Klassen zu werden.⁹

Am deutlichsten aber findet sich das Bild der neuen Ideengestaltung bei Oestreich umrissen, welcher Präsident vom 1919 gegründeten «Bund entschiedener Schulreform» war. Drei Begriffe umfassen es: die «Elastische Einheitsschule» soll individuelle Freiheit mit sozialer Einheit vereinen, als «Lebensschule» soll sie Unterricht und Leben zu einer Ganzheit werden lassen und schliesslich als «Produktionsschule» eine tätige Lebensgestaltung ermöglichen.¹⁰

Daraus ist ersichtlich, dass diese programmatischen Schriften wenig neue didaktische Ansätze geben können; da ihr wesentliches Ziel eine Einordnung in eine spezifische, politische Gesellschaft ist, dreht sich die Diskussion nicht um Gemeinschaftsbildung, sondern um Erziehung zu einer neuen Gesinnung, im besonderen zum Klassenkampf. Die Unterrichtsveranstaltungen haben die Aufgabe, die Familie zu ersetzen, die nach Kawerau ohnehin ein Hindernis bleibt, weil sie mit dem unbeschränkten Erbrecht zusammen das Leben gesellschaftlicher Parasiten ermöglichen.¹¹

Der grösste Versuch, diese Ideale der Produktionsschule zu verwirklichen, wurde 1917 in Russland begonnen. Das Hauptmittel, um im Kind das Bewusstsein der Gliedschaft zu erwecken, bildete eine ausgedehnte Arbeitsteilung, die zur Förderung des vornehmsten Zieles, zum Kampf gegen den Individualismus beitragen sollte. Diese andauernde Arbeitsteilung musste aber alle Einzelleistungen der Schüler Stückwerk bleiben lassen, sodass ihre qualitative Ausbildung ungenügend blieb. Mit dieser Einsicht hob der Staat am 25. VIII. 1932 den Versuch auf. Durch die Aufgabe, gut geschulte Leute heranzubilden, wurde die Schule der Revolution wieder überwunden: Prüfungen, Examen, straffe Disziplin und individuelle Arbeit lösten die Selbstverwaltung und die freien Aktivitäten ab.¹²

Diese Entwicklung wiederholte sich im kleineren Rahmen auch an der Hamburger Gemeinschaftsschule, die 1919 mit der totalen Freigabe der äusseren Autorität, ohne Lehr- und Stundenplan, ohne Arbeitszwang und ohne starre Klassenverbände begann und dem sich ergebenden Chaos nur Meister wurde, indem sie die übereilten Reformen rückgängig machte.¹³

Diese Darstellung ergibt, dass die Individualisierung des Unterrichts nicht vornehmlich durch Auflösung der Klassenverbände erreicht wird und dass die Gemeinschaftserziehung nicht verwirklicht werden kann, indem man die Bindungen und Ordnungen, in die das Kind vor der Schulzeit hineingewachsen ist, um jeden Preis in der Schule will neu entdecken lassen. Auch zeigt besonders der russische Versuch, dass in

⁹ W. Paulsen, S. 110 f.

¹⁰ Weise, S. 66.

¹¹ Kawerau, S. 22.

¹² Sjöstrand, S. 450 ff

¹³ Vergl. E. Engel.

der Produktionsschule der Zögling wohl ein erhebliches Mass von Arbeitstechniken beherrschen muss, um nicht ungenügende Resultate in seiner Ausbildung aufzuweisen.

Zusammenfassung: Bei Rude wird die Arbeitsschule dadurch charakterisiert, dass die Schüler durch Entfesselung der ihnen innewohnenden Kräfte, durch Eigentätigkeit zur freudigen Mitarbeit an den Aufgaben der kulturerzeugenden Lebensgemeinschaft befähigt werden.¹⁴ Wir sahen im besondern, dass die eigentätige Entwicklung der inneren sozialen Kräfte eine Umgebung voraussetzen muss, in der diese überhaupt wirksam werden können und wir erkannten darin den inneren Zusammenhang von Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Die ersten Diskussionsansätze, ob sie nun mehr idealistischer oder mehr politischer Natur waren, zehrten von derselben Kritik der alten Schule als einer Rennbahn für persönliche Erfolge, in der gegenseitige Hilfeleistung dem Betrug gleichkam. — In den Landerziehungsheimen konnte eine Gemeinschaftsbildung entstehen, die bis in die kollektive geistige Unterrichtsarbeit hineinzureichen vermochte. Weil sie aber auf den mannigfaltigen Formen des Internatslebens beruhte, gelang es der Volksschule nicht, ihre Unterrichtsveranstaltungen zu kopieren. Und die späteren revolutionären Reformen scheiterten, weil sie plötzlich ein durchaus neues System an die Kinder herantrugen, — überdies ohne auf die entwicklungsmässigen Vorbedingungen zu achten. Als Resultate ergaben sich ungenügende Schülerleistungen und Disziplinarschwierigkeiten. Daraus musste sich die Aufgabe stellen, die Möglichkeiten, die in der Volksschulorganisation liegen, näher zu untersuchen, um das besonders in Städten dringende Problem der Gemeinschaftserziehung einer Lösung entgegenzuführen. Diese Lage klärten die Werke Kerschensteiners, Gaudigs und Scheibners, deren Betrachtung uns den Uebergang vom sozialidealistischen Aufruf Paul Natorps zu den heutigen Bestrebungen aufdecken soll.

2. Die gemeinschaftlichen Arbeiten in der Kulturpädagogik Georg Kerschensteiners

Eine besondere Ausprägung erhielt die kollektive Schülerarbeit in der Reform Georg Kerschensteiners (1852—1932) und ihrer theoretischen Begründung, deren straffe logische Deduktionen daran erinnern, dass ihr Begründer zuerst als Mathematiker an die Öffentlichkeit getreten war. Erst als ihm als Stadtschulrat die Neuorganisation des Münchner Volks- und Fortbildungsschulwesens übertragen wurde, wandte er sich didaktischen und pädagogischen Studien zu. Ihr erster, teleologisch-praktischer Teil gilt den Bemühungen um die Einführung des Arbeitsprinzipes, während der zweite sich mit der theoretischen Grundlegung der Reformen beschäftigt.

¹⁴ Rude, S. 16.

Trotz der Beeinflussung durch Dewey, der eingangs der Werke Kerschensteiners mehrfach zitiert wird, weist seine Reform eine unverwechselbare Prägung auf, die sich aus der Besonderheit seiner Aufgabe und durch den Einfluss einer sozialidealistischen Strömung erklären lässt.

Seine Hauptbestrebungen gingen dahin, mit dem Arbeitsschulprinzip der kindlichen Entwicklung gerecht zu werden und durch Selbstregieung der Schüler die Charakterbildung zu fördern. Dennoch nimmt in seinem System die kollektive Schülerarbeit einen wesentlichen Platz ein, und es soll Aufgabe der folgenden Ausführungen sein, diese Position aus seinem Gesamtwerk herauszuschälen.

Das Ziel der Erziehung bleibt bei Kerschensteiner in allen Umschreibungen ein *staatsbürgerliches*. Dabei wird allerdings der beste Bürger mit dem vollkommenen Menschen identifiziert, denn das sittliche Gemeinwesen ist zugleich auch das höchste äussere sittliche Gut des Menschen, auf das der gegebene Staat als sein Ideal hinzielen soll, und mit dem auch das höchste innere Gut in wechselseitiger Bedingtheit steht. Ein solcher Staat wird sich selber erhalten, wird für Ruhe und Wohlfahrt, Schutz und Sicherheit sorgen und zugleich der Humanität entgegenstreben.¹⁵ Die Verwirklichung der sozialetischen Haltung der Bürger sieht Kerschensteiner in der Berufstätigkeit, die jedem einzelnen erlaubt, der Allgemeinheit zu dienen und damit eine Funktion im Staate auszuüben. Zudem soll in ihm Kraft und Neigung geweckt werden, seine besondern Persönlichkeitswerte durch den Beruf der Vollkommenheit entgegenzusteigern.

Damit ist der Grund der Kerschensteinerschen Pädagogik aufgedeckt: das Individuum wird auf die Werttotalität, das heisst auf die Kultur bezogen und das Anliegen der Erziehung ist die individualisierende Verlebendigung dieser objektiven Kultur.¹⁶

Mit diesem Abriss ist der Unterschied zwischen Deweys Pragmatismus und Kerschensteiners Kulturpädagogik erhellt. Das Gemeinsame bleibt aber die Hochschätzung der Demokratie, die auch in Deweys Werk eine idealistische Komponente ist. Und von hier aus ergibt sich das Verständnis der Parallelität ihrer Schulkritik, die für uns deshalb so bedeutungsvoll bleibt, weil die Schulreformen aller Pädagogen kausal von den bewussten Gegensätzen zu vorhandenen Erziehungssystemen abhängen.

Kerschensteiners *Kritik* lässt sich in zwei Hauptpunkte zusammenfassen: einmal wird nach ihr die Lernschule der jeweiligen Ausdrucksfähigkeit der ganzen Psyche des Kindes und seinem spontanen, eigenartigen Interesse nicht gerecht, weil sie die psychische Form des praktischen Verhaltens, die zur Grundstruktur der kindlichen Seele gehört, nicht verwertet.¹⁷ — Darauf wird Kerschensteiner mit dem Ausbau des Arbeitsprinzipes antworten. Der zweite Kern seiner Kritik bezieht sich

¹⁵ Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, S. 14—21.

¹⁶ Vergl. Moog: Philosophische und pädagogische Strömungen.

¹⁷ Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, S. 75.

darauf, dass ihr vorwiegend intellektueller Charakter nur den egoistischen Erkenntnistrieb nährt, Wissen und Intelligenz, technische und künstlerische Geschicklichkeit des einzelnen ausbildet und dabei nur eine bescheidene Willenszucht ausübt, während die sozialen Triebe überhaupt keine Pflege erfahren, sondern durch das Verbot kooperativer Schülerarbeit unterdrückt werden. Durch ihre Didaktik, die stets bemüht ist, Schwierigkeiten zu zerlegen und die Schüler schrittweise zu führen, entfällt ihr jede Pflege des Pflichtgefühls und des Verantwortlichkeitsbewusstseins.¹⁸ — Und diesem Mangel will Kerschensteiner mit Selbstregierung und kollektiver Arbeit entgegenreten.

Zur Verwirklichung der Arbeitsschule fordert er, dass dem Schüler solche Bildungsmittel zur Verfügung stehen sollen, die entdecken lassen, welche Arbeitsgebiete seiner psychischen Veranlagung entsprechen, damit der Lehrer wisse, woran er die geistige Struktur seines Zöglings entwickeln kann. Damit rechtfertigt er den Einbau des Handarbeitsunterrichts, allerdings mit der einschränkenden Bestimmung, dass er bildend sein müsse, das heisst, dass er den Erwerb neuer Begriffe und Erkenntnisse zulasse, durch Beobachtung neues Vorstellungsmaterial liefere und zugleich Mittel zur Willensschulung und Urteilsklarheit sei.¹⁹ Zur Verwirklichung stellte er seinen Schulen Küchen, Gärten, Aquarien, Terrarien, Volieren, Raupenkästen und Blumen zur Verfügung (1896); später führte er an den achten Knabenklassen experimentelle Physik und Chemie ein (1907) und noch drei Jahre später die Holz- und Metallbearbeitung.²⁰ Indem in den nachfolgenden theoretischen Grundlagen diese Arbeitsschule als die Schule definiert wird, welche durch ihre Methoden und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte der Bildungsgüter auslöst,²¹ gelangen nun auch rein geistige Güter in den Bereich dieser Methodik. Kerschensteiner empfindet sofort die Schwierigkeit, die dabei entsteht und bemerkt, dass sich bei gemeinsamer praktischer Tätigkeit ein Vorzug ergebe, der der geistigen Arbeit im allgemeinen nicht zur Seite stehe.²² Und hier verbleibt in seiner Methodik eine Lücke, die bis heute ein zentrales Problem didaktischer Bemühungen geblieben ist.

Die Arbeitsschule erschöpft sich keineswegs im Begriff der Selbsttätigkeit, da diese ja ohnehin stets nur ein Mittel sein kann. Kerschensteiner bestimmt denn auch den Sinn der Arbeitsschule dahin, dass sie mit einem Minimum von Wissensstoff ein Maximum von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Arbeitsfreude im Dienste staatsbürgerlicher Gesinnung auslöse. Nun braucht es zum Bürger aber neben dem fachlichen Können eine geistige Bereitschaft, mit der er seinen Beruf der Versittlichung seines Gemeinwesens zur Verfügung stellt —, es gehört also ein Charakter hinzu, der sich durch moralischen Mut und selbstloses Wohlwollen

¹⁸ Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation, S. 9 f.

¹⁹ Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, S. 64—74.

²⁰ Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation, S. 106 f.

²¹ Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, S. 72.

²² Kerschensteiner: Staatsb. Erz. d. dt. Jugend, S. 69.

auszeichnet.²³ Durch die Verwirklichung dieses Ideals wird ein objektiver Wert geschaffen, der selbst im höchsten Gut, dem Vernunftstaat, mitzählt. Da diese Begriffe Persönlichkeit und Vernunftstaat also korrelativ sind und zur Grundlage von Kerschensteiners Pädagogik gehören, lässt sich bei ihm keine Trennung von Individual- und Sozialpädagogik²⁴ vornehmen. Die Schule muss also Berufsschule im weitesten Sinne sein: je mehr sie sich spezialisiert, desto mehr kommt sie von dieser Bestimmung ab; je mehr sie aber das allgemeine Ziel staatsbürgerlicher Erziehung anstrebt, desto wertvoller bleibt sie fürs Ganze.

In diesen allgemeinen Rahmen sei nun die Bedeutung der *kollektiven Schülerarbeit* gestellt. — Zu Kerschensteiners Kritik der Buchschule gehört der Vorwurf, dass sie vielfach die Gelegenheit verpasste, moralische Tapferkeit zu üben. Denn ihre Kenntnisse und Fertigkeiten konnten sowohl egoistisch als auch altruistisch ausgenützt werden, wobei die Entwicklung der egoistischen Verwertung den Vorzug gibt, weil diese vor dem Altruismus sich entwickelt. Zudem setzt die soziale Gesinnung die Einsicht der wechselseitigen Abhängigkeit der Menschen voraus. Indem also der Altruismus auf solche Vorstellungen angewiesen ist, weist er eine kompliziertere Struktur auf als der Egoismus und bedarf demnach für seine Entfaltung umso grösserer Beachtung.²⁵ Diese Einsicht begründet Kerschensteiners Einteilung der Unterrichtsformen nach ihrem Wert in folgende drei Kategorien:²⁶

1. Belehrung durch den Lehrer, der doziert und experimentiert.
2. Die Schüler experimentieren selber.
3. Die Schüler experimentieren selber in einer Arbeitsgemeinschaft.

Der höchste Wert dieser dritten Stufe liegt darin, dass sie allein die Tugend der Selbstverneinung, also einen Wert von eminent staatsbürgerlicher Bedeutung entwickelt. — Als Beispiel wird eine Messaufgabe aus dem physikalischen Praktikum angeführt, wo die Klasse gruppenweise an den Instrumenten arbeitet. Die Gruppen selber führen ihre Aufgabe wiederum arbeitsteilig aus und überprüfen die Resultate, indem sie mit vertauschten Rollen das Experiment wiederholen. Der erzieherische Wert wird noch verstärkt, wenn der Lehrer die Ergebnisse der Gruppen zu verbinden weiss, sodass ein gemeinsames Ziel alle Schüler der Klasse umfasst.

Ähnliche Gemeinschaftsaufgaben wünscht Kerschensteiner im Kochen und in den Werkstätten der Fortbildungsschulen²⁷; so sieht er zum Beispiel im Holzbearbeitungsunterricht von Zeit zu Zeit die Herstellung gemeinsamer Arbeitsobjekte vor und verspricht sich, dass damit trotz der Einfachheit der Uebungen immer wieder das Interesse der

²³ Kerschensteiner: Das einheitl. dt. Schulsystem, S. 170.

²⁴ Kerschensteiner: Theorie der Bildung, S. 457.

²⁵ Kerschensteiner: Staatsb. Erz. d. dt. Jugend, S. 6f.; 34f.

²⁶ Kerschensteiner: Begriff der staatsbgl. Erz., VII b.

²⁷ Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation, S. 109f.

Kinder geweckt und über die Monotonie und die Schwierigkeiten einzelner Arbeitsprozesse hinweggeholfen werde. Da die kollektiven Arbeiten persönliche Initiative fördern und die Bildung wertvoller Gemeinschaften begünstigen sollen, wünscht Kerschensteiner kleine Gruppen, ohne aber eine genauere Begrenzung anzugeben.²⁸

Schwieriger scheint ihm die Ausgestaltung der Schule zu einer Arbeitsgemeinschaft, wo vor allem geistige Arbeiter gebildet werden sollten, weil ein Werk, dessen Vollendung ganz auf Innenschau angewiesen sei, im Geschwätz voreiliger Arbeitsgemeinschaften keine Förderung erfahren könne.²⁹

Dieser Abriss zeigt, dass die kollektive Schülerarbeit bei Kerschensteiner einem klug umgrenzten Tätigkeitsfeld zugeordnet wird: überall, wo es eine Arbeitstechnik einzuüben gilt, verwendet er sie um ihrer *gemeinschaftsbildenden Werte* willen. Dazu betont er, dass bei kollektiver Arbeit das Bewusstsein persönlicher Verantwortlichkeit am Resultate geweckt werde und ein Handeln aus rein egoistischen Motiven ausgeschlossen bleibe: die sozialen Triebe könnten aber auf diesem Wege zu kräftigen Willensgewohnheiten werden.

Davon profitiert am meisten der Idealstaat, weil mit der Uebernahme gemeinsamer Arbeit in die Schule soziale Grundverhältnisse antizipiert werden, die allein Tugenden wie freiwillige Einordnung, moralische Tapferkeit, persönliche Opferbereitschaft, rechte Rücksichtnahme und Verantwortungsgefühl finden lassen.³⁰ Dabei übersieht Kerschensteiner aber nicht, dass durch Gruppenarbeit ein kollektiver Egoismus entstehen könnte. Als Gegenmassnahmen schlägt er vor, von Zeit zu Zeit auch Gruppen von typischen Führernaturen oder von Egoisten zu bilden.³¹ Damit soll einem unseligen Separatismus vorgebeugt werden, was ja gerade für die Vollendung der Gemeinschaft als kollektives Vernunftwesen von lebenswichtiger Bedeutung ist, da trotz der Arbeitsteilung ein gegenseitiges Verständnis vorhanden bleibt, das die Einheit des Volkes garantiert.

Zusammenfassung: Kerschensteiner fördert kollektive Schülerarbeit im Hinblick auf das staatsbürgerliche Ziel seiner Erziehung. Indem er sich auf Volks- und Berufsschule begrenzt, bleibt die Verwirklichung vorwiegend innerhalb praktischer Betätigungen. Sozialethische Impulse und empirischer Erfahrungsreichtum haben in seinem Prinzip der produktiven Gemeinschaftsarbeit ihre Synthese gefunden.

Indem er das praktische Verhalten als Grundlage aller menschlichen Verhaltensweisen annimmt und alle Wissenschaft, Religion und Kunst aus dem Kampf des Menschen mit den Dingen ableiten will,³² erhält seine Pädagogik eine zu enge Grundlage, um dem Kinde und seiner

²⁸ Kerschensteiner: Begriff der staatsbgl. Erz., S. 90.

²⁹ Kerschensteiner: Theorie der Bildung, S. 358.

³⁰ Kerschensteiner: Begriff der staatsbgl. Erz., S. 56 f.

³¹ Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, S. 47.

³² Kerschensteiner: Grundaxiom des Bildungsprozesses, S. 115.

Entwicklung voll gerecht zu werden. Der Grund dieses Irrtums liegt letztlich wohl darin, dass Kerschensteiner seine eigene Art des unermüdlichen willensmässigen Schaffens als Ideal postuliert und dabei ausser acht lässt, dass es durchaus anders geartete Menschen gibt, die zum Beispiel durch spielerische Intuition ihr Wertvollstes leisten können. Das gleiche gilt für seinen Staatsbegriff, der ebenfalls zu eng ist, weil er das Irrationale gänzlich übergehen will. Dieser Fehler wirkt sich besonders auf die Forderung der Selbstregierung in der Schule aus, die mit ihren parlamentarischen Verhandlungen den kindlichen Bedürfnissen keineswegs entsprechen dürfte.

Fruchtbar blieb aber der Einbau vermehrter Betätigungsmöglichkeiten in die Volksschule und die Förderung kollektiver Arbeit bei der Anwendung neu erworbener Fertigkeiten.

3. Selbsttätigkeit und Arbeitsteilung in der Schule Hugo Gaudigs und Otto Scheibners

Neben Kerschensteiner dürfte Hugo Gaudig (1860—1923) den grössten Einfluss auf die Entwicklung der Arbeitsschule im deutschen Sprachgebiet gehabt haben. Es wird heute schwierig sein, ihn in diesen geschichtlichen Prozess einzuordnen, weil das Schrifttum, das er uns hinterliess, nur ein mangelhaftes Abbild seiner geschmeidigen, schöpferischen Intuition gibt, mit der er eine Fülle didaktischer Anregungen zum Wohl seiner Leipziger Schule erfand. Seine Erlebnispädagogik steht denn auch nicht nur formal, sondern ebenso sehr ihrem Gehalt nach dem fest umrissenen Werk Kerschensteiners gegenüber, und sie ist für uns deshalb bedeutsam, weil sie den Mangel an *geistiger* Selbsttätigkeit zu beheben trachtet. Ausgangspunkt ist auch bei Gaudig der Gegensatz zur «Lehrerschule», die mit ihren Programmen nur an die Verwertung der Kenntnisse im späteren Leben denkt und dabei an dem vorbeigeht, was Aufgabe der eigentlichen Schulphase wäre. Der geistigen Tätigkeit werden keine Lebenssituationen geboten, sodass die natürlichen ausserschulischen Aktivitäten nicht zur Veredlung kommen, sondern sich vom Schulleben abtrennen.³³

Kerschensteiners Deduktion der manuellen Betätigungen aus dem obersten Schulzweck scheint ihm problematisch und er glaubt, die erzieherischen Bemühungen um Gemeinschaftssinn und Hilfsbereitschaft auf dem bis anhin noch kaum verwerteten Gebiete der geistigen Tätigkeiten mit grösserem Erfolg durchführen zu können, als dies die Zusammenarbeit im Handfertigungsunterricht verbürge. Geistiges Schaffen im Zeichen der Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung müsste einen günstigen Boden für die segensreiche, soziale Wirkung gemeinsamer Arbeit ergeben.³⁴

³³ Gaudig: Die Schule im Dienste d. w. P., S. 21.

³⁴ Gaudig: Die Schule im Dienste d. w. P., S. 43.

Damit ist die Sonderstellung Gaudigs klargelegt und die Grenze zu Kerschensteiner sichtbar geworden. Nur liegt in der angeführten Auseinandersetzung die Gefahr, dass am Münchner Schulorganisator vorbeigeredet wird. Denn Gaudigs Bemühungen bezogen sich vorerst auf seine Höhere Mädchenschule; und seine ganze Theorie, die erst später die praktischen Neuerungen unterbauen sollte, trägt von dorthier ihren eigenartigen Charakter und auch ihre Begrenzung. — Kerschensteiner aber zielte auf eine Reform der Volksschule und schenkte seine besondere Aufmerksamkeit jenen Zöglingen, die nach sieben Jahren für immer der Schule entzogen bleiben, später aber doch als vollwertige, stimmberechtigte Bürger die Verantwortung für das Wohl des Staates mittragen sollen. Und er wusste auch, dass mit bürgerrechtlicher Belehrung bei Schülern unter dreizehn Jahren wenig auszurichten war. Das erklärt Kerschensteiners didaktische Beschränkung, die allerdings im Vergleich zur materialen und formalen Einheit der Gruppenaktivitäten im Projekt- und im Winnetka-Plan einen grossen Mangel aufweist. Hingegen wird man Gaudigs didaktische «Ketzerereien» immer im Hinblick auf seine pubertierenden Schülerinnen einschätzen müssen, denn nur von dort aus findet sich ein Zugang zur adäquaten Beurteilung seiner Theorie der Persönlichkeit.

Seine Pädagogik zielt nämlich darauf, das Ideal der Individualität, welches mit der Entelechie der individuellen Existenz gegeben ist, zu entwickeln. Dieses Ideal nennt er *Persönlichkeit*³⁵, und hebt mit seinem synthetischen Charakter — wenigstens im Begriffe — den Gegensatz zwischen Individualismus und Sozialismus auf. In der Wirklichkeit äussert sich dies darin, dass auch die Hingabe, die altruistische Haltung als Gelegenheit gewertet wird, sich selber zu entdecken.³⁶ Letztes Ziel der Menschheit ist die Verwirklichung eines Reiches von Persönlichkeiten.³⁷

Dieser idealistische Unterbau bleibt in Gaudigs Werk nur fragmentarisch: um weiter zu kommen, müssen wir darnach fragen, wie sich die ideale Persönlichkeit manifestiert. — Sie soll, nach Gaudig, von idealen Lebenskräften bestimmt werden und selbständig Stellung nehmen zu ihren Problemen und Aufgaben. Persönliche Frömmigkeit und Sittlichkeit, persönliche Berufstätigkeit und Bildung sollen ihr zu eigenständigen Lebensformen verhelfen. Mit dieser Berücksichtigung der emotionalen und voluntativen Elemente hofft er, dem blutleeren Intellektualismus ein Ende zu bereiten.³⁸

So schmal diese Grundlage ist, so eng bleibt auch ihre Methodik. Denn einmal ist die Persönlichkeit nur intuitiv zu erfassen³⁹, zudem bleibt das Ziel der Erziehung auf den selbsttätigen und planmässig ar-

³⁵ Gaudig: Die Schule im Dienste d. w. P., S. 117.

³⁶ Vgl. Gaudig: Die Idee der Persönlichkeit, S. 63.

³⁷ Vgl. Gaudig in Zeitschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1912, S. 135.

³⁸ Gaudig: Die Schule im Dienste d. w. P., S. 14, 46.

³⁹ Gaudig: Die Idee der Persönlichkeit, Vorw. S. V.

beitenden einzelnen beschränkt⁴⁰ und schliesslich wird der Wert sozialer Bindungen nur als Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit gesehen. Doch verspricht sich Gaudig von dieser Basis aus, die absolute Kulturfeindlichkeit der Masse zu überwinden und an Stelle eines dissoziierenden, zersetzenden Individualismus zu einem freien Zusammenschluss von Persönlichkeiten zu führen.

Die individuelle Entwicklung soll gesichert werden durch das Prinzip der *Selbsttätigkeit*. An Stelle der Lehrerfrage trete als äusseres Zeichen eigener Zielsetzung die Schülerfrage.⁴¹ Voraussetzung dazu ist eine Situation, die im Schüler eigene Aktivität weckt, und zwar soll dies für alle Richtungen und Grundformen geistiger Tätigkeit gelten. Als Arbeitstechniken, die die freie geistige Schularbeit zur Voraussetzung hat, erwähnt Gaudig: Anschauen, Beobachten, Auswendiglernen, Beschreiben, Schildern, Erzählen, Texte erläutern, eigene Entwürfe korrigieren, Exzerpieren, Quellen lesen und interpretieren, Messen, Wägen, Darstellen und Modellieren.⁴²

Nun steht dieser Tendenz, die Selbsttätigkeit der Schüler möglichst weitgehend zu fördern, ein Hindernis gegenüber, nämlich die Klasse mit ihrer Schülermasse. Diesem Problem begegnet Gaudig dadurch, dass er als Lehrer durch stetes Beobachten der Schüler fähig wird, sie allmählich ihrer Eigenart entsprechend zu gruppieren und die Arbeitsverteilung zu individualisieren.⁴³ Das zweite Mittel greift das Problem vom Schüler her auf und bringt die äusserst wertvolle Anregung der *Arbeitsteilung* und *Arbeitsvereinigung*. Die ganze Klasse wird nun zu einer Gemeinschaft, in der einzeln oder in kleinen Gruppen für das Ganze gearbeitet wird. Gemeinsamer Erkenntniswille knüpft die Glieder aneinander und kollektive Arbeiten und Erlebnisse sollen zu einer Person höherer Ordnung, zu ethischer Arbeits- und Schicksalsgemeinschaft führen.⁴⁴ Durch die Arbeitsteilung ist es möglich, dass die Schüler ein persönliches Verhältnis zum Stoff gewinnen werden; die wechselseitige Kritik, die die Berichterstattungen erfahren, soll Unklarheiten überwinden helfen.⁴⁵ Die Schularbeit ist zudem durch neue, weite Lebensbeziehungen bereichert worden. Und das gemeinschaftliche Streben fördert neben dem Wissen auch Eindenken und Einfühlen; jeder muss auf den andern hören und damit wird ein Gemeinschaftsleben gepflegt, das zur Lebensführung Wertvolles beiträgt. Mit der Darstellung geistiger Güter werden die Formen des intellektuellen Lebens bekannt und gewohnt —; und Gaudig kann seine Methode um ihres ausgesprochenen Gesellschaftswertes rühmen.⁴⁶ Ganz im Gegensatz zu den praktischen Forderungen

⁴⁰ Gaudig: Die Schule im Dienste d. w. P., S. 74.

⁴¹ Gaudig: Did. Präludien, S. 2.

⁴² Gaudig: Did. Präludien, S. 161 und Die Schule im Dienste d. w. P., S. 77.

⁴³ Gaudig: Did. Präludien, S. 162.

⁴⁴ Gaudig: Freie geistige Schularbeit i. Th. u. P., S. 128 und Schulorganisatorisches Denken, S. 215.

⁴⁵ Gaudig: Did. Ketzereien, S. 15.

⁴⁶ Gaudig: Did. Ketzereien, S. 50 f.

Kerschensteiners will er durch Theorie zur Kollektivität erziehen. Indem er dem Zögling die hohen Werte des Gemeinschaftslebens gründlich darzulegen gedenkt, hofft er ihn zur Uebernahme sozialer Pflichten bereit zu machen.⁴⁷ Zudem soll diese «oekonomische Arbeitsweise von typisch moderner Form» über die Enge des Stoffkreises hinweg helfen und mit ihrer sozialen Geistesarbeit die moralischen Dispositionen schulen.⁴⁸

Einen umfassenden Einblick in die Möglichkeiten des arbeitsteiligen Unterrichts lässt sich am Werke seines bedeutendsten Mitarbeiters, Otto Scheibner (geb. 1877), gewinnen, der die theoretischen Voraussetzungen des Meisters weitgehend teilt.

Den vielseitigen Interessen Scheibners entspricht seine Tätigkeit als Praktiker an der Gaudig-Schule in Leipzig und als Theoretiker der Pädagogik an den Universitäten Jena und Erfurt. In engem Zusammenhang mit seiner täglichen Arbeit steht sein Schrifttum in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Zeitschriften. Bei ihm finden wir den ersten Ausbau von Gaudigs arbeitsteiligem Unterricht, und zwar auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Fächern.

Der Begriff der Arbeitsschule war in der ersten Zeit der stürmischen Auseinandersetzungen mit dem Herbartianismus in heillose Verwirrung geraten. Im Hinblick darauf suchte Scheibner mit seinen theoretischen Bemühungen die Lage zu klären und die Einseitigkeiten und Uebertreibungen, Verstiegenheiten und Fehlgriffe, Missverständnisse und Misserfolge der Anfangszeit überwinden zu helfen.

In Anlehnung an Gaudig leitet er den Hauptgedanken der Arbeitsschule aus dem Erziehungsziele der Persönlichkeit ab. Indem auch bei ihm die Kindernatur als Triebwesen aufgefasst wird, welches auf Selbstentfaltung angelegt ist, erhält seine Didaktik eine aktivistische Tendenz und die Selbsttätigkeit als Unterrichtsprinzip wird Wünschelrute, um die reiche Farbenpracht der Individualitäten aufzuschliessen.⁴⁹ Auch teilt er mit Gaudig die primäre Wertung geistiger Tätigkeiten und anerkennt für die Schule weder den Anspruch auf wissenschaftliche noch auf wirtschaftliche Gütererzeugung, sondern betont stets von neuem die bildende, gestaltende und formende Wirkung, die alles echte Arbeiten auf den Schüler ausübt.

Zur Voraussetzung, die für alle selbsttätige Arbeit, also auch für kollektive Tätigkeiten gelten darf, wünscht Scheibner eine überlegte Ausbildung der Arbeitsverfassung seiner Schüler, die er zu fördern empfiehlt, indem man durch individuelle Arbeitsverteilung dem Interesse des Kindes entgegenkommt, den Schwerpunkt vom Stoff ins Kind selber verlegt und der Entwicklung durch «Hilfe zur Selbsthilfe» beisteht.⁵⁰

⁴⁷ Gaudig: Did. Ketzereien, S. 126.

⁴⁸ Gaudig: Die Schule im Dienste d. w. P., S. 59, 106.

⁴⁹ Scheibner, S. 279, 33.

⁵⁰ Scheibner, S. 94.

Das Unentbehrliche muss jeder selbst bearbeitet haben —; damit setzt Scheibner den kollektiven Arbeiten zum vornherein eine berechnete Schranke. Auch dämpft er Gaudigs Anspruch, aus der Klasse eine Person höherer Ordnung zu bilden mit dem Hinweis, dass die Klasse nur Mittel ist und nach der Schule wieder zerfällt.⁵¹ Innerhalb dieser Grenzen befürwortet Scheibner die Erziehung zur Gemeinschaft durch Zusammenarbeit, und zwar durch den arbeitsteiligen Klassenunterricht mit seinen, auf Nehmen und Geben gestellten, vielseitigen geistigen Verhaltensweisen, mit der Umschliessung schwacher und starker Kräfte zu einem wirksamen Arbeitsverbande und mit der Herausbildung einer echten, nahen Mitarbeiterschaft. Bei alledem achtet Scheibner darauf, dass jede Unterrichtsveranstaltung in letzter Hinsicht zur Pflege des persönlichen Lebens beiträgt.⁵²

Zu den Arbeitstechniken, mit denen sich die Schüler ihren Beitrag zur Klassenarbeit vorbereiten, gehören: Fragen aufwerfen, einen Stoff thematisieren, sich frei auszuspochen vermögen, einen Arbeitsplan entwerfen, selber Aufgaben zusammenstellen, systematisch Bilder betrachten, Karten lesen, Beobachtetes zeichnerisch darstellen, den Unterrichtsertrag zusammenfassen, freie Aufsätze schreiben und Kenntnisse an Hand von Quellen erwerben.⁵³

Um nun diesen *arbeitsteiligen Klassenunterricht*, der eine Verbindung von selbständigen Einzelleistungen und freiem Unterrichtsgespräch ist, durchzubilden, verteilt Scheibner vor der Behandlung eines Themas einzelne Gebiete zur gesonderten Erledigung unter seine Schüler, um darnach die Einzelergebnisse der verschiedenen Teilleistungen in der gemeinschaftlichen Tätigkeit der Klasse zu einem Arbeitsganzen zu vereinen. Je reifer dabei die Schüler sind, umso feingliedriger und ausgedehnter kann die Arbeitsverteilung werden und umso kunstvoller und freier die Arbeitsvereinigung. Scheibner wandte diese Methode in der Elementarschule wie auch im Lehrerinnenseminar an.

Bevor wir auf eine genauere Beschreibung dieses Arbeitsprozesses eingehen, sei noch eine spezielle Form kollektiver Tätigkeit erwähnt, die uns nur in Scheibners Werk begegnete. Handelt es sich zum Beispiel darum, eine neue Technik selbsttätiger Arbeit einzuführen, so empfiehlt er, eine Gruppe von Vorarbeitern zu bilden, die unter den Augen ihrer Klassenkameraden einen Arbeitsprozess vordemonstrieren, welcher vom Lehrer erläutert und schliesslich von der Klasse besprochen wird.⁵⁴

Zuletzt sei nun am Beispiel einer arbeitsunterrichtlichen Naturgeschichtsstunde gezeigt, wie die kollektive Arbeit nicht nur bei der Vereinigung der Resultate, sondern schon beim eigentlichen Forschen eine bedeutsame Rolle spielen kann. Eine Klasse untersucht auf der Schulwiese den Weissklee. Fragedrang und Mitteilungsbedürfnis führen bald zu Gemeinschaftsbeziehungen unter den Schülerinnen. Dabei ent-

⁵¹ Scheibner, S. 217.

⁵² Scheibner, S. 234—239.

⁵³ Scheibner, S. 93, 280.

⁵⁴ Scheibner, S. 64 f.

deckt Scheibner zwei verschiedenwertige Formen der Vergesellschaftung. Die erste besteht darin, dass benachbarte Arbeiterinnen gleichlaufend dieselbe Tätigkeit vollziehen, so etwa ein Blütendiagramm entwerfen oder die Länge der Ausläufer messen. Diese Anpassung, die sich auch im gleichen Arbeitsrhythmus zeigt, geschieht oft völlig unbewusst. Manchmal aber handelt es sich um beabsichtigte Nachahmung oder in einzelnen Fällen um eine Vereinbarung, etwa um die Arbeiten zu vergleichen. Eine zweite, höhere Stufe der Gruppenbildung tritt auf, wo die Schülerinnen arbeitsteilig an einem einzigen Werk schaffen, zum Beispiel, wenn drei übereinkommen, dass je eines von ihnen Staubblattröhre, Stempel oder Flügel ins Mikroskop bringen soll, oder wenn gemeinsam die Entwicklungsreihe von der Knospe bis zum Fruchtstand gesammelt und geordnet wird. Solches «In-die-Hand-arbeiten» kann auf einer Verabredung beruhen: einmal ist es von einem führenden Kopfe angeregt, ein andermal entwickelt sich diese Form aber von selbst, etwa wenn eine Schülerin das Hilfsbedürfnis ihrer Nachbarin bemerkt und ihr beispringt.⁵⁵

Zusammenfassung: Gaudig war ein hochbegabter, intuitiv arbeitender Didaktiker, dessen hinreissendem Schwung es gelang, ganze Klassen zu vollständig selbsttätiger, planmässiger Arbeit und gleichem Erkenntnisstreben zu bringen. Die kollektive Betätigung wird dabei gepflegt, ohne aber in der Theorie einen entscheidenden Platz zu finden. Umsomehr sollte die Anregung auf seine Mitarbeiter wirken. — Der Katalog der Arbeitstechniken, den wir erwähnten, weist auf seine spezielle Tätigkeit in sprachlich-historischer Richtung. Indem sein Werk ganz auf seinen persönlichen Unterricht hin angelegt ist, bleibt es begrenzt. Schon aus typenpsychologischen Gründen können seine Anregungen nicht von jedermann verwertet werden. Zudem lässt sich die freie geistige Tätigkeit nicht auf jeder Stufe in gleicher Art verwenden; besonders die Kinder der Volksschule werden über andersgeartete Arbeitstechniken verfügen. So steht denn Gaudigs Experiment, aus der Schulklasse selbst eine Arbeitsgemeinschaft zu gründen, einzig da. Davon lebt besonders ein Teil, nämlich das freie Unterrichtsgespräch, die Arbeitsteilung und -vereinigung noch weiter.

Deutlicher lässt sich die Verwirklichung dieser Ideen aus dem Schrifttum Scheibners erkennen, welches mehr die didaktische Seite des Problems aufrollt. Wenn auch dabei die gemeinschaftliche Arbeit als solche nicht speziell hervorgehoben wird, so kannte und schätzte Scheibner dennoch ihren Wert und stellte deshalb die Vergesellschaftung bei seinen Unterrichtsveranstaltungen, die eine maximale Selbsttätigkeit der Schüler erstrebten, weitgehend frei.

⁵⁵ Scheibner, S. 316.

Der Einbau kollektiver geistiger Tätigkeiten in die Arbeitsschule

1. Kollektive Schularbeit als Kernstück des Jena-Plans von Peter Petersen

Auf deutschem Sprachgebiet zeigt Peter Petersens Jena-Plan die einzige Verwirklichung kollektiver Schülerarbeit, der sowohl eine theoretische Fundierung als eine besondere Schulorganisation zu eigen ist.

Petersen (geb. 1884) studierte Geschichte, Philosophie und Theologie und kam bald nach dem Eintritt in den Schuldienst an die Lichtwarkschule in Hamburg, deren Probleme er übernahm und später selbständig zu lösen suchte. In diese Zeit (1912) fällt auch sein Beitritt zum «Bund für Schulreform» (seit 1915 «Deutscher Bund für Erziehung und Unterricht»), wo man sich mit Fragen der Arbeitsschule, der Intelligenz, der Lehrerbildung, der Koedukation und des Zusammenwirkens von Schule und Elternhaus befasste. Die Richtung dazu hatten die Kunsterziehungstage von 1901, 1903 und 1905 gewiesen, sodass als Hauptanliegen eine *innere Schulreform* angestrebt wurde. Der Gedankenkreis dieses Bundes gehörte zur «Neueuropäischen Erziehungsbewegung»; der Bund nahm teil an ihren internationalen Kongressen.

Besonderes Interesse verdient dabei der Anfang der Gemeinschaftserziehung an der Lichtwarkschule, wo mit Elternabenden, gemeinsamen Veranstaltungen, Wanderungen und möglichst grosser Stundenzahl des Hauptlehrers an seiner Klasse ein Geist der Zusammengehörigkeit geweckt werden sollte.¹ Diese Veranstaltungen konnten Petersen nicht mehr befriedigen, nachdem er die inneren Voraussetzungen der Gemeinschaftsbildung aufgedeckt hatte —; im Jena-Plan werden wir seine eigene Lösung kennen lernen.

Seit 1923 hat Petersen an der Hochschule in Jena den Lehrstuhl für Pädagogik inne und leitet als Direktor der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt die Universitäts-Ubungsschule.

Petersens Bekenntnis zu einer entwicklungsgemässen Erziehung lässt verstehen, weshalb in seinem «*Profil der alten Schule*»² besonders der dozierende Lehrer auffällt, der zum vornherein wusste, was die Kinder lernen sollten und zu unterrichten begann, als hätten ihre ersten sechs Lebensjahre überhaupt nicht existiert und der mit seiner kunstvollen Methode im Schüler einen wohldurchdachten Gedankenkreis zu bilden

¹ Petersen: Innere Schulreform u. Neue Erz., S. 176 f.

² Petersen: Die neueurop. Erz. bewegung, S. 8—24.

versuchte, welcher dann durch entsprechende Empfindungen, Grundsätze und Handlungsweisen zu einem sittlichen Charakter hätte führen sollen. Als «Aufmerksamkeit» bildete man die Flinkheit im Auffassen des Gesprochenen aus. Dabei führte hinreichendes Einspielen dazu, dass man die Meinung des Lehrers an seiner Art zu fragen und an seinem Mienenspiel erraten konnte. Der Stoff war auf den mittlern Schüler abgestimmt —, die Minder- und Höchstbegabten sollten in Sonderklassen abgeschoben werden, womit die soziale Umwelt entschieden verarmte. Der Klassenraum war so eingerichtet, dass er möglichst wenig vom Wort des Lehrers ablenkte. Die Schüler sassen in festen Bankreihen, jede soziale Bindung mit den Kameraden im Unterricht blieb untersagt. Im Hinblick auf das Abgangszeugnis erstarrten Fächer und Stoffwahl und jede einseitige Begabung ward als hindernd empfunden. Moralische Nutzenanwendungen blieben auf den Intellekt beschränkt; nie kamen die Kinder in Lagen, wo sie unter sittlichen Gesichtspunkten hätten handeln können.

Besonders in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg sollte plötzlich ein beispielloser Aufstieg der Begabten einsetzen, da es galt, «Menschenökonomie» zu treiben. Daraus erwuchs eine Aufteilung der Schüler in Begabungsklassen, die so schädlich war, wie die erstarrte Lernschule der Vorkriegszeit —, keine leitete ihr Erziehungsziel aus der Idee der Gemeinschaft und des freien Menschentums ab.

Im Mittelpunkt dieser Schulkritik treten erstens die «Hörblöcke», die ungegliederten Klassen hervor, die höchstens eine Einteilung nach der Sehschärfe der Schüler kannten und zum zweiten die Zucht, als unzulängliche Hilfe im sittlichen Reifungsprozess. Diese Klassen wiesen alle psychologischen Merkmale der Masse auf und deshalb blieb man trotz Belehrung, Katechisation, Vernünftellei und Ermahnungen auf ethischem Flachland.³

Dieser Schulkritik entspricht *Petersens Grundlegung* einer neuen Erziehung. Auch bei ihrer Darstellung werden wir das soziologische Moment in seiner Verbindung mit der Charakterbildung in den Vordergrund zu rücken haben. Dabei möchten wir im Auge behalten, dass Petersen ganz nüchtern mit Uebergangsformen der Schulorganisation rechnet, da er nicht an eine Aenderung des bürokratisch geordneten Schulwesens denken kann, welches Jahr für Jahr die Zöglinge eines neuen Jahrganges aufnimmt.⁴

Der alten Schule gegenüber will Petersen die erziehungswissenschaftliche Forderung verwirklichen, dem Menschen im Kinde und im Jugendlichen zu dienen, jenseits der Schablone und der Bekenntnisse —, rein im Dienste individueller Kräfte und ihrer Formung innerhalb der Schulgemeinschaft.⁵ In den Brennpunkt aller Bestrebungen rückt nun einerseits die Sorge, die innere Entwicklung einer Anlage durch stete Auseinandersetzung mit den Situationen der Umwelt zu ermöglichen und

³ Petersen: Innere Schulreform u. Neue Erz., S. 230 f.

⁴ Petersen: Innere Schulreform u. Neue Erz., S. 235.

⁵ Petersen: Der Ursprung der Päd., S. 193.

andererseits die Beachtung des Innersten im Menschenkinde, der ganzen Gemütswelt, des Emotionalen und seiner Geschichte, Entwicklung und Struktur, die im Lernprozess eine beachtenswerte Rolle spielen. Die Bemühungen um das Unterrichtsleben werden also besonders der pädagogischen Situation gelten, um eine bessere Umwelt- und Reizgestaltung für den Unterricht zu erlangen.

Hinter dieser Forderung steckt das Bild eines «Naturzustandes» der Erziehung, der Petersens Intentionen noch gründlicher zu erhellen vermag: er sieht Erziehung überall dort, wo man in einer menschlichen Gemeinschaft absichtslos füreinander da ist und tätig ist. Von niemand werde mehr verlangt, als dass er im Rahmen seiner Individualität die Eigenart seines persönlichen Lebens unverfälscht und rein offenbare und zum Ausgleich seiner Kräfte gelange.⁶ Daher hat Pädagogik für ihn die Aufgabe, den jungen Menschen zu seinem spezifischen Sein zu führen. Immer wieder soll sie inmitten des Reiches der Lebensnot den Weg zur innern Freiheit und zu den ewigen Werten weisen. Seine Schule will Erziehungsschule sein, in der der Unterricht als solcher zurücktritt und die Gesinnungsbildung durch ein Schulleben, das vom Zögling immer neue Entscheide verlangt, in den Vordergrund rückt. Eine pädagogische Situation darf demnach nur als rein und echt bezeichnet werden, wo sie dieser Erziehungsidee gemäss, dem zwischenmenschlichen Geschehen und einer wirklichen Gemeinschaftsbildung Raum gewährt.⁷ Damit erst wird die Schule dem Gesellungstrieb gerecht, der zusammen mit Bewegungs-, Tätigkeits- und Lerntrieb die grosse natürliche Entwicklungshilfe bildet, die die Schönheit und den Reichtum jugendlichen Lebens ermöglichen. Dem Gesellungstrieb kommt also eine vitale Bedeutung zu, denn erst am Nebenmenschen werden wir unser selbst inne. Empfindungen, Gedanken und Gefühle anderer nehmen wir oft auf, um selber damit zu bauen und zu gestalten. Allerdings verabsolutierte Petersen diese Tatsache soweit, dass er schöpferische Leistung überhaupt vom Einwirken fremden Seelenlebens abhängig sieht.⁸ Daraus entsteht dann eine Definition, die die Erziehung noch spezieller fasst, nämlich als Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens in die Gemeinschaft, als organisches Werden durch soziale Assimilation, und zwar nicht nur in bezug auf die Güter und Formen der Kulturwelt, sondern auch im Hinblick auf ihre Werte.⁹

Zu mehreren Malen holt Petersen aus, um das Wesen dieser Gemeinschaft zu fassen. Im Gegensatz zur Gesellschaft, die aufs Handeln eingestellt ist, vom Verstand beherrscht wird und zum Mechanischen drängt, beruht die Gemeinschaft auf allseitiger geistiger Verbundenheit und manifestiert sich im Drang, ihre Fähigkeiten und ihr Wirkungsfeld zu mehren. Gemeinschaft ist Ausdruck jener Kraft, die durch alles Gewordene hindurchgeht, alle einzelnen Formen —, auch die menschlichen

⁶ Petersen: Der Jena-Plan, S. 18 ff.

⁷ Petersen: Führungslehre d. U., S. 29.

⁸ Petersen: Allg. Erz. wissenschaft, S. 27.

⁹ Petersen: Allg. Erz. wissenschaft, S. 104.

Individuen, aus sich hervorgehen und in sich zurücksinken lässt. In ihr ist der Mensch nie Zweck. Ihre Verwirklichung sei uns Ziel und Aufgabe.¹⁰ Je reiner dieser soziale Zustand erreicht wird, desto leichter soll es jedem fallen, die Tat seines Lebens zu vollbringen, denn jeder ist durch seine Begabung zu einer Aufgabe bestimmt, die nur er leisten kann und leisten soll. «Unentrinnbar in seiner Mitte stehend und von seinen Kräften durchpulst und belebt und getrieben, steht der Einzelne da, gemeinschaftserfüllt und ein Spiegel der Welt, wenn sie sich in ihm bricht und nun in ihm ein Glanz aufleuchtet, der zurückstrahlt in die Welt und diese für andere lichter, deutlicher macht, dass die andern in ihrem Leben Helligkeit erlangen, ihr Lebensdunkel durchlichtet und damit auch ihr persönliches Leben kräftiger wird.»¹¹

Auch hier fehlt die Verabsolutierung nicht, da Petersen einige Jahre später behauptet, dass das Individuum niemals zum Allgemeinen sich erheben könne und dass aller individuelle Wert alle Bedeutung nur aus seiner Gliedschaft, aus seiner Fähigkeit erfolge, sich geistig einzuordnen.¹² Dies kann nur mit starker Einschränkung gelten: etwa für die geistige Entwicklung, die ohne Gemeinschaft schlechthin undenkbar bleibt, aber nicht für eine Erfindung oder einen Schritt in geistiges Neuland. Wir werden nur anerkennen, dass das Du konstitutiv ist für die Entfaltung und Vollendung des Ich.

Petersen wertet alles Handeln und Leben aus dem Wirbewusstsein heraus höher als dasjenige aus reinem Ichbewusstsein¹³, trotzdem sich dies keineswegs ableiten lässt vom Ziel, das die Entwicklung des einzelnen und sein Kampf um die Selbstverwirklichung anstrebt, und das Petersen in der Harmonie der Beziehungen der vielen zueinander wie im Verhältnis des einzelnen zu sich selber sieht.¹⁴

Damit ist die Gefahr einseitiger Wertung aufgedeckt, die in Petersens späteren theoretischen Grundlegungen droht. Glücklicherweise schädigte sie keineswegs seine praktische Tätigkeit, in der er ein wohlabgewogenes Mass für individuelle und kollektive Tätigkeit fand.

Fruchtbar wirkte sich seine Verbindung der Gemeinschaftsidee mit der Erziehung zu freiem Menschentum dahin aus, dass Petersen seine Schule nicht auf den Staat bezog, weil dieser notwendigerweise am heftigsten im Streite stehen muss und weitgehend geschichtlichen Wandlungen unterworfen bleibt, sondern auf die dauernde Zelle alles Volkslebens, auf die *Familie*.¹⁵ So wenig wie der Staat, kann eine Kirche oder eine Partei entwicklungsgemässe Erziehung aus reinem Wohlwollen zum Kinde bieten. Bei allen liegt es in ihrem Wesen, dass sie nicht am ganzen Menschen interessiert sind, sondern den einzelnen zum Streit-

¹⁰ Petersen: Allg. Erz. wissenschaft, S. 28.

¹¹ Petersen: Allg. Erz. wissenschaft, S. 51.

¹² Petersen: Der Ursprung d. Päd., S. 81 f.

¹³ Petersen: Der Ursprung d. Päd., S. 137.

¹⁴ Petersen: Der Ursprung d. Päd., S. 87.

¹⁵ Petersen: Pädagogik, S. 154.

baren Verfechter ihrer Sache bilden wollen. Deshalb anerkennt Petersen zur Führung der Volksschule nur die Familie und die Erzieherchaft.

Gleich hier möchten wir einwenden, dass auch die Familie —, wenigstens in Ländern bürgerlicher Gesellschaftsordnung —, keineswegs frei ist von der Tendenz, ihre Kinder ohne Rücksicht auf Anlagen und Neigungen zur Ausbildung zu Berufen höheren Ansehens und grösseren Einkommens zu zwingen.

Fruchtbar sind Petersens Ideen aber vor allem bei der Gestaltung des Unterrichtes, indem er grundsätzlich verlangt, dass die Schule eine Lebensstätte der Jugend sei, damit sie geistige Tugenden wie Güte, Liebe, Treue, Kameradschaft, Geduld, Ehrfurcht, Dienstbereitschaft, Hingabe, Opfersinn und Fürsorge überhaupt ausbilden könne. In Anwendung dieser Prinzipien fordert Petersen in bezug auf die äussere Reform, dass das Schulwesen öffentlich sei und einheitlich durchgestaltet würde, dass die Bildungsmittel nicht auf rationalen Charakter beschränkt blieben und dass die Elementarschule Kinder aller sozialen Schichten umfasse, wobei dann die Befähigten als anregende, vorwärtstreibende Kräfte zum Wohl der gesamten Klasse zu nutzen wären.¹⁶

Das sozialetische Vorbild für die innere Reform ist die Familie. Die natürlichen Lebensgesetze, die sich in ihr auswirken, sollen auch für die Schule Geltung erlangen, und zwar in bezug auf die Schulklasse, den Wochenstundenplan, die Unterrichtsgestaltung, den Stoffplan und die Steignormen. Diesen Punkten haben wir nun im einzelnen nachzugehen.

Das Klassenzimmer soll in eine Schulwohnstube umgewandelt werden, ohne Podium und mit leichtem, beweglichem Mobiliar, damit jede Möglichkeit zur erwünschten Gemeinschaftsbildung und gegenseitiger Zusammenarbeit offen stehe. Nach Arbeitsbedarf oder seelischem Verlangen stehe die Bewegung im Raume den Schülern frei. Die Schulstube behalte einen behaglichen Charakter; Aquarien, Pflanzen, Stellwände für Ausstellungszwecke, Reihentafeln und Rahmen für Zeichnungen dienen den verschiedenen Betätigungen.

Im Vergleiche der Familie mit der alten Schule fällt besonders der Unterschied in der Zusammensetzung der Kinderschar in die Augen: dort Kinder verschiedenen Alters mit verschieden grosser und verschieden gearteter Erfahrung, also mit vielseitigem, fruchtbarem «Bildungsgefälle» und hier Jahresklassen, in denen gleiches Niveau der Schüler angestrebt wird, damit die Anwendung mechanischer Methoden möglichst reibungslos zum Erfolg führe. Petersen wird diese Klasse in eine Gemeinschaft umzuwandeln trachten, indem er an ihre Stelle eine Abteilung setzt, die mehrere Jahrgänge vereint. 1924 begann er mit seinen Untersuchungen über die geeignetste Vergesellschaftung und kam drei Jahre später zum Resultat, dass die beste Ordnung drei Jahrgänge umfasse.¹⁷ Damit erreichte er eine Lebensgemeinschaft, in der das Miteinanderleben verschieden weit entwickelter Schüler die allgemeine

¹⁶ Petersen: Gemeinschaft u. freies Menschentum, S. 19—22.

¹⁷ Petersen: Von der Meth. z. Päd. d. U., S. 298.

Bildungshöhe und die bildende Energie in der Gemeinschaft steigerte und zugleich auf die natürlichste Weise das gegenseitige Helfen förderte. Es war somit ein Feld geschaffen, in dem sich die Kinder in unterrichtlicher, wie in erzieherischer Hinsicht gegenseitig beeinflussen konnten. Die wirklich Begabten stehen nun nicht mehr über die ganze Zeit ihres Schulbesuches an der Spitze —, im Verlaufe der Jahre müssen sie sich dreimal von neuem durchsetzen; Scheinführer aber werden in der nächsthöheren Stufe entlarvt. In den Abteilungen lässt sich im Hinblick auf Arbeitsweise und Ordnungsprinzip bald eine starke, dauernde Tradition bemerken, da jährlich nur ein Drittel der Schüler in die höhere Gruppe übertritt und nur ein Drittel Neulinge hinzukommt. Zudem entstehen eher echte, soziale Gebilde, wo die Schüler drei Jahre in derselben Umgebung arbeiten, als wo jedes Jahr der Lehrer, der Klassenraum und die Arbeitsmethoden wechseln.¹⁸

Die Gefährdung der Ordnung innerhalb der Abteilungen, die mit der Verwirklichung des Selbsttätigkeitsprinzips eintritt, wird durch das «Gruppengesetz» überwunden, nach dem im Raume nur geschehen darf, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in bezug auf Ordnung, Sitte und Schönheit in diesem Raume gewährleistet.

Eine weitere Einrichtung, die den Zusammenhang unter den verschiedenaltigen Schülern stärkt, bilden die Patenschaften.¹⁹ Jeder ältere Schüler ist um einen neu eintretenden besorgt —; bei Schulfesten sitzen die beiden zusammen, und wo bei einem jüngeren Schüler disziplinarische Schwierigkeiten auftraten, gelang es in Petersens Schule, die Krise rasch zu überwinden, wenn man die betreffenden Zöglinge einige Zeit an der Seite ihrer älteren Paten weiterarbeiten liess.

Das innere Kräftespiel der «Stammgruppen» (Abteilung von drei Jahrgängen) soll frei bleiben. Deshalb wird es den Kindern auch erlaubt, nach Belieben Tischgruppen zu bilden. Petersen hängt nicht an der Voraussetzung, dass an einem Tische nur eine Arbeit vorgenommen werden dürfe, da auch bei verschiedenen Tätigkeiten Anregungen ausgetauscht und neue Interessen geweckt werden. Dabei machte er die gleiche Erfahrung wie Cousinet: bei beiden waren die ersten Arbeitsgemeinschaften noch identisch mit den Spielgruppen; allmählich aber traten für verschiedene Tätigkeiten spontane Umgruppierungen ein, so dass allmählich für die einzelnen Arbeiten sich deutlich überschneidende Gemeinschaften bildeten. Meist ist es der Gegenstand, der Sachverhalt, der ordnend auf die Tätigkeiten und auf die Vergesellschaftung wirkt, indem er an bestimmten Kindern zueinander passende Kräfte weckt. Sind dann gleiche oder verwandte Neigungen oder Fähigkeiten geordnet, so resultiert nach Petersen eine intensive Arbeitssteigerung bei den Gliedern solcher Gruppen.²⁰ In ihrem «Wirbewusstsein» sieht er

¹⁸ Petersen: Jena-Plan, S. 61 ff.

¹⁹ Petersen: Jena-Plan, S. 66 f.

²⁰ Petersen: Innere Schulref. u. Neue Erz., S. 243.

eine bemerkenswerte Energiequelle zur Ueberwindung verschiedenster Widerstände. Er bemerkte auch, dass das gemeinsame Erleben von wechselnden Situationen einen innern Zusammenhang ergibt, der oft über die Schule hinaus weiterdauert.

Die Absicht, eine möglichst natürliche soziale Umgebung zu bilden, führte Petersen auch zur Bejahung der Koedukation. Dabei wünscht er aber nicht, dass eine schematische Lösung in der Zusammenarbeit getroffen werde, sondern es soll frei stehen, innerhalb der Stammgruppe auch eingeschlechtigte Arbeitsverbände zu bilden.²¹

Petersens Beobachtungen über die Grösse der Gruppen ergaben, dass die Zweier- und Dreiergruppen am häufigsten sind und dass die Dreiergruppe die fruchtbarste Arbeit gewährt. Der Arbeitsstoff ist selten das ausschliesslich verbindende Moment; oft sind es rein menschliche Beziehungen, die die Kinder zur Zusammenarbeit bewegen. Das ergibt ein buntes Bild kollektiver Tätigkeiten: bald sieht man Tische mit einem Freundespaar, das an verschiedenen Aufgaben arbeitet und gegenseitig am Fortschritt interessiert ist —, bald wieder eine Gruppe mit gemeinsamem Thema, bald in förderndem Wettstreit, ein andermal bei gegenseitiger Hilfe; bald sind es Gleichaltrige, die zusammen sitzen, bald Aeltere mit Jüngern —; hier wird ein Gegenstand arbeitsteilig behandelt, dort studiert eine Gruppe gemeinsam an ihrer Aufgabe.²²

Daraus entstehen Gruppen, die über die ganze Schulzeit dauern; in den meisten Fällen aber lässt sich steter Wandel beobachten, weil die Schüler sich entwickeln und damit auch sich ändern. Die Dauer ist also freigestellt, ausgenommen der Fall, wo eine Tischgemeinschaft dem Gesetz der Stammgruppe zuwiderhandeln würde.

Wie bei den verschiedenen Betätigungen die Gruppierung ändert, so wechselt auch die Führung innerhalb der Gruppe, sodass ein Kind in einem Fache mehr aktiv ist, während es auf einem andern Gebiet sich eher passiv verhält. Deshalb nimmt auch das Problem der *Führung* innerhalb der Gruppe bei Petersen eine mannigfaltige Ausbildung an. Es wird Tischgruppen geben, die nicht arbeitsteilig schaffen und deshalb keinen Führer brauchen. Andererseits aber werden sich Gruppen bilden, in denen Kinder mit gleichen Interessen einer Frage nachspüren: hier wird naturgemäss der Befähigteste die Führung übernehmen, weil dies der Förderung ihres Anliegens am ehesten entspricht.²³ Wieder in anderen Fällen wird ein Kind, das zum vornherein gewisse Führereigenschaften besitzt, gerade um dieser Qualitäten willen eine Gruppe zu konstituieren vermögen.

Der Lehrer selber wird hin und wieder in die Gruppierung eingreifen; etwa dort, wo es die Arbeitsinteressen nötig erscheinen lassen, oder wo sich eine Clique bildete, deren Intentionen den erzieherischen Bemühungen zuwiderlaufen.²⁴

²¹ Petersen: Schulleben u. Unterricht, S. 21.

²² Petersen: Führungslehre d. U., S. 152.

²³ Petersen: Das Gemeinschaftsl. d. J., S. 99.

²⁴ Petersen: Schulleben u. Unterricht, S. 24.

Sobald in der Tischgruppe frei gearbeitet wird, kann die Methode nicht mehr in der Hand des Lehrers bleiben; deshalb ist es nötig, gewisse Techniken als methodisches Gut an die Schüler übergehen zu lassen. Petersen strebte darnach, seinen Zöglingen einen Kanon der wichtigsten und unumgänglich notwendigen Arbeitsformen in bezug auf Zeit- und Kraftaufwand so oekonomisch wie nur möglich zu übermitteln. Der Gebrauch verschiedener Werkzeuge wird besonders beim Arbeiten an der Seite älterer Kameraden erlernt.

Neben diesen kollektiven Tätigkeiten kommen im Jena-Plan auch andere Unterrichtsformen zur Geltung. So werden elementare Kenntnisse in «Kursen»²⁵ erteilt. Vom dritten Schuljahre an wird es nötig, innerhalb der Stammgruppe besonders für Rechnen und deutsche Sprachlehre während ungefähr fünf Wochenstunden Niveaueurse durchzuführen. Die Beteiligung geschieht nicht durchwegs nach dem Alter der Schüler, sondern nach ihren Begabungen. Diese Niveaueurse lassen eine gute Förderung zu, weil hier mit ausgeglichener Intelligenz zu rechnen ist. Mit dem Uebertritt in die Mittelgruppe wird es nötig, die Schüler durch Einschulungskurse für die kommenden Arbeiten vorzubereiten. Später werden die freien Gruppenarbeiten noch von Sonderkursen begleitet, in denen zum Beispiel Englisch, Deutsche Literatur, Anthropologie oder Stammbaumforschung getrieben wird. Spezielle Wünsche der Schüler können in fakultativen Wahlkursen befriedigt werden.

Nun bleibt uns noch die Aufgabe, die kollektiven Tätigkeiten, die neben diesen Kursen den Kern des Jena-Plans ausmachen, in bezug auf den Unterrichtsstoff und die zeitliche Dauer näher zu charakterisieren.

In der ersten Stammgruppe umfassen die Gruppenarbeiten²⁶ drei Blockstunden zu hundert Minuten, die auf drei Vormittage der Woche verteilt sind. Vor allem beschäftigt man sich in dieser Zeit mit Rechnen, Schreiben, Lesen und Sprachlehraufgaben, bisweilen auch mit heimatkundlichen Fragen. Die Kinder entscheiden selber, mit welcher Arbeit sie ihre Blockstunde beginnen wollen. Meist werden sie darin von den Anregungen aus den letzten Kursstunden bestimmt —; wo sie sich nicht einigen können, wird der Lehrer helfen. Diese kollektiven Gruppentätigkeiten umfassen ungefähr einen Viertel des ganzen Unterrichts. Die gegenseitige Hilfe ist besonders in den ersten Wochen des Schuljahres bedeutsam, weil dann die älteren Schüler die Neulinge in den Gebrauch des Arbeitsmaterials einführen.

Die zweite Stammgruppe oder Mittelgruppe wird bereits grössere gemeinsame Arbeiten in Angriff nehmen. Als Beispiel sei das Thema «Die Arbeit des Menschen» erwähnt. Je nach Neigung werden sich die Schüler ein spezielles Gebiet zur Behandlung auswählen. Für solche Arbeiten steht ungefähr ein Trimester zur Verfügung. Während dieser Zeit können sich die Schüler nach persönlichen Neigungen oder nach

²⁵ Petersen: Führungslehre d. U., S. 115 f.

²⁶ Vergl. Petersen: Jena-Plan, S. 74 ff.

gemeinsamen Arbeitsinteressen frei vergesellschaften, da sie ja in beiden Fällen im Hinblick auf ihre Entwicklung profitieren werden. Den Schluss der Arbeiten bildet der Berichtskreis, wo jedes seine Resultate den Kameraden vorlegt. Auf dieser zweiten Stufe umfassen die Gruppentätigkeiten ungefähr einen Sechstel des Unterrichtslebens. Wiederum wird in drei Blockstunden in der Woche daran gearbeitet; während der Zeit, die die Schüler an der Mittelstufe verbringen, werden sie also zur Lösung von neun Rahmenthemen beitragen und innerhalb jeder Arbeit zwei bis fünf Teilfragen lösen und die Ergebnisse in ihren Heften festhalten.

In der Obergruppe schliesslich wird jeder Schüler im Jahr an zwei Semesterarbeiten teilnehmen, deren Stoffe die kulturelle Welt betreffen. Die Wahl der Themen und das Sammeln des Materials geschieht in gemeinsamer Arbeit durch Lehrer und Schüler.

Bei der Zusammenfassung des Berichtes mit Texten und Anschauungsmaterial wird auf sorgfältige Ausführung geachtet. Der Bericht sei möglichst frei gehalten; gleich darauf beginnt die Besprechung, wobei die Kameraden nach Ergänzungen fragen oder kritische Einwände vorbringen werden.

Petersen hatte mit seiner Reform ein mannigfaltiges Bild von Schülerbetätigungen erhalten. Seine Klassen widerspiegeln getreu die natürliche, soziale Gliederung der Kinder und damit war ein Lebensgebiet geschaffen, das reich an sozialen Aufgaben war und wertvolle Vorbereitung auf das Gemeinschaftsleben der Erwachsenen sein konnte. Es gelang ihm, die Belehrung mit der Erziehungsidee zu verbinden; denn mit der kollektiven Tätigkeit wurde in seiner Schule Rücksicht, Geduld und gegenseitige Hilfe gepflegt, und indem der Unterricht Arbeitsformen entwickelte, die echten, wirklichkeitsnahen Lebenssituationen entsprechen, ist dem Schüler während des Bildungsvorganges auch die Möglichkeit zum Aufbau eines persönlichen Lebens gegeben.²⁷

Auch behauptet Petersen, dass die Disziplin sich leichter aufrecht erhalten liesse, wo den natürlichen sozialen Trieben Raum zur Betätigung gewährt sei.²⁸

Der Uebertritt in eine obere Klasse wird nach der jeweiligen Reife eines Schülers geregelt. Innerhalb der Stammgruppen und ihrer verschiedenen Kursen können vorübergehende Entwicklungskrisen leicht ausgeglichen werden, sodass das elterliche Prestige viel weniger betroffen wird als bei den üblichen Steignormen in öffentlichen Schulen mit Jahresklassen. Damit wird keiner Intelligenz Auswahl und keinem sozialen Hochmut Vorschub geleistet.

Auch bringt diese Zeit von drei Jahren dem Lehrer reichlich Gelegenheit, die Eigenart seiner Schüler kennen zu lernen, und da besonders im Arbeitsverbande negative Eigenschaften wie Alleingängerei, störrischer Sinn, Nervosität u. a. deutlich hervortreten, lassen sich recht-

²⁷ Petersen: Führungslehre d. U., S. 245 f.

²⁸ Petersen: Von der Meth. z. Päd. d. U., S. 298.

zeitig Gegenmassnahmen ergreifen. Die kollektive Arbeit an sich mildert schon extreme Charakterzüge —, man konnte in den Schulen des Jena-Plans beobachten, dass weder der Typ des Flegels noch des Backfisches sich so krass ausbildete, wie es bei einseitigem Schulleben die Regel ist.²⁹

Petersen selber fasst die Vorzüge seiner Methode in sechs Punkten zusammen, deren Inhalt hier wiedergegeben sei:³⁰

1. Seine Methode werde dem Schüler gerecht, ohne individualisierend zu wirken, oder in einen «pädagogischen Soziologismus» zu verfallen. Der einzelne werde innerhalb der Gemeinschaft so stark als möglich angesprochen.
2. Dem «schweigenden Denken» sei mit den lange dauernden Arbeiten grösster Spielraum gewährt. Weil aus der Ruhe gearbeitet werde, könnten die fruchtbaren Momente geistiger Tätigkeit ausgenutzt werden.
3. Die Schüler gewännen ein innigeres Verhältnis zum Stoff, weil dieser in Verbindung mit dem gesamten Schulleben auftrete.
4. Das sonst viel zu wenig beachtete Zwischenlernen (d. h. was während einer bestimmten Arbeit mitgelesen, mitbesprochen wird, und als Anregung weiterwirkt), spiele eine grosse Rolle.
5. Der Lehrer könne den einzelnen seiner Anlage gemäss, die sich am besten in der Selbsttätigkeit offenbare, beeinflussen.
6. Das Zwischenmenschliche, die Beziehungen zu den Kameraden und zum Lehrer sind freigelegt. In den Gruppenaktivitäten bestehe deshalb eine Erziehungswirklichkeit, in der weit mehr die unbewusste als die bewusste Erziehung wirksam sei.

Zusammenfassung: Indem Petersen in seiner Pädagogik das irrationale Element der zwischenmenschlichen Beziehungen berücksichtigte und die erzieherischen Möglichkeiten, die darin vorhanden sind, aufzudecken wusste, fand er einen neuen, fruchtbaren Weg zur Gemeinschaftserziehung.

Der Hauptwert seiner Methode liegt darin, dass sie den Schülern Gelegenheit gibt, selber arbeiten zu wollen und dass sie durch das Zusammenlegen von drei Jahrgängen echte Helfersituationen schafft. Damit scheidet sich der Jena-Plan vom Dalton-Plan und von den Bemühungen einzelner Didaktiker um die kollektive Schularbeit, weil sie alle den Schülern einen Stoff vorlegen und mit den Frage- und Ausrufzeichen ihrer Arbeitskarten und -anweisungen das Wichtigste vorwegnehmen.

Petersen konnte auf solche Sicherheitsvorkehrungen deshalb verzichten, weil er den äusserst wertvollen Gedanken verwirklichte, jene Stillbeschäftigungen, die beim üblichen Lektionsplan über den ganzen Tag hin zersplittert liegen, in den Blockstunden freier Gruppenarbeit

²⁹ Petersen: Schulleben u. Unterricht, S. 22 f.

³⁰ Petersen: Führungslehre d. U., S. 153 f.

zu vereinen, sodass den Schülern Gelegenheit geboten war, ohne jede Hast zusammen zu arbeiten. Da sich die wechselseitige Hilfe nur dort rein entwickeln kann, wo eine gewisse Musse im Unterrichtsbetrieb vorhanden ist, bietet Petersens Schule wesentlich bessere Voraussetzungen zur Ausbildung wahrer Helfergesinnung als der Gruppenunterricht einzelner Didaktiker, die schon nach einer halben Stunde kollektiver Arbeit die Resultate verlangen und damit einer mechanischen Arbeitsweise der Schüler Vorschub leisten.

2. Der Ausbau des Gruppenunterrichts im Rahmen bestehender Schulorganisationen

Das Prinzip kollektiver Schülerarbeit wurde auf deutschem Sprachgebiet von mehreren Didaktikern aufgegriffen und in den einzelnen Fächern, die mit dem Lehrplan gegeben sind, anzuwenden versucht. Diese Bemühungen unterscheiden sich von den Bestrebungen eines Cousinet oder Petersen dadurch, dass sie keine Aenderung der Schulorganisation beabsichtigen, sondern das bestehende Klassensystem übernehmen und die geltenden Stoffpläne zu verwirklichen trachten. Daraus schon ist ersichtlich, dass die freie Wahl der Themen nur in beschränktem Masse wird gelten können und dass die kollektive Arbeit der Schüler oft nur kurze Zeit dauert. In Anbetracht dieser Unterschiede möchten wir solche Versuche, denen es um den Einbau des Prinzips der kollektiven Schülerarbeit in ein einzelnes Unterrichtsfach zu tun ist, mit dem Begriff «Gruppenunterricht» belegen.

Die meisten Didaktiker, die gruppenunterrichtliche Bestrebungen pflegten, hatten eine bestimmte Stufe und oft auch eine bestimmte Fächergruppe im Auge und ihr Verdienst liegt darin, dass sie neue didaktische Formen entdeckten, die die Verwirklichung des Prinzips kollektiver Arbeit innerhalb der bestehenden Schulorganisationen ermöglichten. Ihre praktischen Vorschläge, die meist in pädagogischen Zeitschriften veröffentlicht wurden, wirkten denn auch auf eine weitverzweigte Lehrerschaft.

Da bei diesen Bestrebungen häufig die alte Zersplitterung des Stoffes beibehalten wird und nur gewisse kleine Partien in gemeinsamer Arbeit gelöst werden können, muss der Stoff vom Lehrer in einzelne Teilaufgaben zerlegt und so an die Schüler herangetragen werden. Somit besteht für all diese Bestrebungen die Gefahr, dass sie an der wirklichen freien Schülerarbeit vorbeigehen und zur mechanischen Anwendung einer neuen Betätigungsform führen. Damit aber ist die Realisation der wichtigsten Vorzüge, die als Möglichkeiten in der kollektiven Arbeit liegen, in Frage gestellt.

Es ist nun Aufgabe dieses Kapitels, ein Bild der gruppenunterrichtlichen Bemühungen auf deutschem Sprachgebiet zu geben, wobei wir zugleich einen Umriss der didaktischen Verwendbarkeit unseres Prinzips zu erhalten trachten.

a) Lotte Müller und der einführende Gruppenunterricht.

Nach Gaudigs Tod um 1923 setzte an seiner Schule die Lehrerin Lotte Müller den eingeschlagenen Weg rüstig fort. Auf Gaudig ging ja auch der Ausbau freier kollektiver Schülerarbeit auf dem Gebiete der geistigen Fächer zurück. Der Wunsch, den Unterricht zu individualisieren, den Sonderbegabungen wie den Eigenwesenheiten der Schüler gerecht zu werden und die Bearbeitung gewisser Stoffe zu vertiefen, führte Lotte Müller nach dem ersten Weltkrieg zum Einbau des Gruppenunterrichts in die Arbeitsschule. Auf ihre speziellen Anregungen zur Ausgestaltung einzelner Unterrichtsgebiete werden wir zurückkommen.

Hier möchten wir nur jene neue Form gemeinsamer Arbeit erwähnen, die sie erfand und die bis heute erfolgreich weiter ausgebaut wird. In Gaudigs Sammelband «Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis» findet sich das Unterrichtsbeispiel «Ersinnen von Märchen im Anschauen von Bildern», nach dem sie ihren Töchtern Märchenbilder zur gruppenweisen Betrachtung vorlegte und sie aufforderte, sich in die Bilder einzudenken und eine Handlung oder eine Vorgeschichte zu ersinnen. Diese Form, die wir mit dem Zürcher Kaspar Frei als «einführenden Gruppenunterricht» bezeichnen wollen, gibt den Kindern Gelegenheit, ihre Schätze an Vorstellungen und Gefühlen aufzudecken und das Spiel der Phantasie zu pflegen.

Frei entdeckte diese Form von neuem und erreichte mit ihr, dass seine Schüler sich in historische Situationen einfühlen lernten.³¹ Indem Leuthold den einführenden Gruppenunterricht übernahm und ihn dazu verwendete, moralische Sachlagen in Gruppen abwägen zu lassen, eröffnete er eine weitere fruchtbare Dimension dieser Form. Zum Beispiel lässt er den Satz, «Eine arme Frau grub um Mitternacht auf dem Acker des reichen Bauern Kartoffeln aus», durch die Schüler in Gruppen ausmalen und seinen moralischen Sachverhalt diskutieren. Die Aussprache im Kreise der vereinten Klasse soll die Lage abschliessend klären.

b) Die Entwicklung in Oesterreich.

Mit dem Zusammenbruch des alten Oesterreich war die Möglichkeit zu einer grundlegenden Schulreform in diesem Land gegeben. Das allgemeine Interesse an einer neuen Volksschule reichte so weit, dass sich die Reformen nicht nur auf die Schulorganisation erstreckten, sondern auch didaktische Fragen in die Diskussion miteinbezogen. Die Anteilnahme der zuständigen Amtsstellen fehlte nicht: hatte doch der neue Unterrichtsminister, Otto Glöckel, ehemals selber als Volksschullehrer geamtet.

Schon vor dem ersten Weltkrieg war in Oesterreich eifrig für die Arbeitsschule geworben worden —; es sei nur an die «Arbeitspädagogik» von Eduard Burger erinnert, die neben sozialpädagogischen Ein-

³¹ SLZ. Jg. 93, Nr. 8, S. 127 ff.

richtungen wie Fürsorge, Spezialklassen, Ferienkolonien, Suppenanstalten, Kinderhorten, Jugendheimen und Besserungsanstalten auch die Einführung neuer Arbeitstechniken wie Formen, Falten, Ausschneiden, Knüpfen, Heften usw. befürwortete.³²

Wir betonten den sozialen Charakter von Burgers Vorschlägen, um die Eigenart der österreichischen Schulreform besser zu verstehen, die damit zusammenhing, dass nach der Revolution diese Ziele der Arbeitsschule von der führenden Sozialdemokratischen Partei übernommen und vielleicht nur zu rasch verwirklicht wurden. Die Reaktion blieb denn auch nicht aus: als im Jahre 1921 die Bundesregierung sich aus Gegnern der Sozialdemokraten zusammensetzte, waren die überstürzten Reformen bald rückgängig gemacht. Damals wurde Glöckel mit der Leitung des Wiener Schulwesens betraut: im engeren Kreise setzte er nun seine Reformpläne fort, die die Suche nach Mitteln zur sittlichen Festigung der Zöglinge miteinschlossen.

Die Neuerungen der Wiener waren weitgehend von Hugo Gaudig und seinen Anhängern in Leipzig bestimmt; Wiens Verdienst bestand vor allem darin, dass es grosszügige Möglichkeiten zur Verwirklichung der neuen Ideen bot. Die politischen Kämpfe um die Schulreformen hatten die pädagogischen Diskussionen zwar weitgehend vergiftet; dennoch führten sie zu einem bleibenden Ergebnis, da eine solche Lage die leitenden Pädagogen zur gründlichen Besinnung über die programmatischen Erziehungsziele zwang. War es doch ein Hauptanliegen der Reform gewesen, die Klassen zu Lebens- und Arbeitsgemeinschaften umzugestalten, bevor man sich über die Methoden im klaren war, die zur Verwirklichung hätten führen sollen! Die Folge dieser eigenartigen Lage war ein eifriges Forschen nach den psychologischen Voraussetzungen des Gemeinschaftslebens, im besondern nach den gesellschaftsbildenden Tendenzen während des Schulalters. Aus dieser Zeit stammen denn auch die wertvollen Arbeiten von Ch. und K. Bühler, von J. Reininger, H. Hetzer und E. Köhler. Auf ihre Ergebnisse werden wir in der Theorie der kollektiven geistigen Schularbeit zurückkommen. Hier sei nur an die grundlegenden pädagogischen und didaktischen Ueberlegungen von *Elsa Köhler* erinnert.

Ihr Hauptanliegen kreiste um die Organisation pädagogischer Situationen, in denen die Entwicklung der Selbsttätigkeit mit psychologischen Mitteln gelenkt werden sollte. Sie hoffte damit zu erreichen, dass die Aktivitätsformen sich beim einzelnen wie in der Gruppe auf gleiche Weise entwickelten wie das berufliche Tun des einzelnen oder das kulturelle Fortschreiten eines Volkes.³³

Dazu konnte die alte Schule nicht führen, da sie dem Schüler keine Gelegenheit bot, seine Spontaneität anzuwenden, sondern ihn täglich zu stundenlangem Mitdenken zwingen wollte. Die darauf mit Notwendigkeit erfolgende Ermüdung glied das Kind mit einem innern Situa-

³² Burger, S. 36 u. 260.

³³ Köhler, S. 76.

tionswechsel aus, indem es zu träumen und zu spielen begann, während der Unterricht langweilig weiter floss. Elsa Köhler verspricht sich Befreiung durch die Einbeziehung des sozialen Lebens in den Schulbetrieb. Denn damit darf sich die Aufmerksamkeit wandeln; sie erhält einen weiten Spielraum, die Reizdarbietung ist nicht mehr die Sache des Lehrers, sondern wird durch die Mitarbeiter ständig modifiziert. Ferner liegt nach ihr ein weiterer Wert, der nur kollektiver Arbeit eigen ist, darin, dass die Schüler ihr Tun mit dem der andern vergleichen können, womit sie zur Abstraktion der geistigen Vorgänge an sich gelangen.³⁴ Damit steht ihnen eine Möglichkeit zur Kritik an der eigenen geistigen Leistungsfähigkeit offen, die später, zum Beispiel bei der Berufswahl, ihre guten Früchte zeitigen wird.

Neben diesen Vorzügen übersieht Elsa Köhler die Gefahren nicht, die bei gemeinschaftlicher Arbeit den Zögling bedrohen: sie erwägt die Möglichkeit, dass aktivere Schüler ihre Kameraden im selbständigen Tun ausschalten könnten und weiss auch um die Gefahr der Konzentrationslosigkeit.

Ihre praktische Verwirklichung der Gruppenarbeiten weist aber einen interessanten Weg zur Ueberwindung dieses Hindernisses. In Elsa Köhlers Didaktik stehen nämlich die kollektiven Tätigkeiten zwischen dem Vordemonstrieren durch den Lehrer und der gleichen Arbeit des einzelnen Schülers an einem ähnlichen Gegenstand. Jeder weiss also während der Gruppenarbeit, dass er demnächst alleine ein ähnliches Problem zur Lösung übernehmen wird, und dass die Arbeit mit seinen Kameraden den Sinn hat, ihn in die neue Tätigkeit einzuführen.

Der Gewinn dieses Gedankens liegt darin, dass bei der Verwirklichung eine echte Helfersituation geschaffen ist, da beim Vordemonstrieren durch den Lehrer nicht alle dasselbe aufgefasst haben und nun auf gegenseitige Ergänzung ihrer Erinnerungen angewiesen bleiben.

Elsa Köhler betätigte sich als Französisch-Lehrerin an einer höhern Mädchenschule und begann ihre Versuche um 1921. Besonders die phonetischen Uebungen, die in grossen Klassen für jeden Lehrer eine didaktische Knacknuss bedeuten, führten sie zur Gruppierung der Schülerinnen, damit ihnen einerseits häufige Gelegenheit zum kontrollierten Ueben gegeben werde, und anderseits doch die Ordnung in der Klasse gewahrt bleibe. Allerdings soll der Gruppenunterricht auf jene Situationen beschränkt bleiben, die sich zu dieser Tätigkeitsform eignen und vom Unterricht zwangslos herbeigeführt werden. Und da Elsa Köhler die Kollektivtätigkeiten als Durchgangsstadium sieht, welches die Schüler zu selbständiger Arbeit überführen soll, beschränkte sie sie im wesentlichen aufs Einüben.

Den schönsten Erfolg erzielte sie, als ihre Schülerinnen während ihrer Abwesenheit von vier Wochen ohne jede Aufsicht, nur durch einige anregende Unterrichtsbriefe ihrer Lehrerin geführt, ihre Studien allein mit Erfolg fortsetzten.³⁵

³⁴ Köhler, S. 59 f. ³⁵ Köhler, S. 138.

c) Der Gruppenunterricht bei Hans Leuthold.

Indem Lotte Müller den Gruppenunterricht meist nur zum Einüben eines neu erarbeiteten Stoffes verwendete, ging sie an der wertvollen Forscherstimmung vorbei, der wir in Petersens Schule begegnet sind. Anders bei den didaktischen Bestrebungen von Hans Leuthold, der zur Zeit des zweiten Weltkrieges, da in den kämpfenden Staaten die Entwicklung neuer Schulformen stillgelegt war, als Uebungslehrer am Kantonalen Oberseminar Zürich den Gruppenunterricht in bezug auf Selbsttätigkeit und gegenseitige Hilfe auszubauen versuchte.

Entscheidend wurde er dabei angeregt und unterstützt von *Walter Guyer*, dem Direktor dieser Lehrerbildungsanstalt, der schon früher in der kollektiven Schularbeit eine Möglichkeit für Erziehung zur Demokratie gesehen hatte. Guyers Aufruf fusst auf einer speziellen Zeitkritik, die den Gegensatz zwischen vergangenen Epochen des europäischen Geisteslebens und unserer Gegenwart darin sieht, dass die gemeinsame Basis jener Denker, die sich um die zentralen Fragen bemühten, bis auf unsere Tage sich stets verengerte, sodass heute das Geistige einsam und das Kollektive ungeistig war —; Tugenden aber, die eine Gemeinschaft voraussetzen, wie Hingabe, Ehrfurcht und Humor, verloren sich dabei immer mehr.

Rettung erhofft Guyer von einer Schule, die sich als demokratisches Politikum weiss, da sie die Kinder aller Stände und Bekenntnisse umfasst und zur Förderung der anvertrauten Zöglinge die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen und der Gemeinschaft benötigt. Und da er im Aufeinander-Angewiesensein das wesentliche Element solcher Gemeinschaft erkennt, bejaht er einerseits die Arbeitsschule als Schule der Bereitschaft und anderseits (neben beharrlichen Einzelleistungen) die Gruppenaktivitäten, die das Gefühl wechselseitiger Bedingtheit und das Bewusstsein für Gliedschaft und notwendige Ergänzung der eigenen Kraft entstehen lassen und damit den Sinn einer wahrhaft demokratischen Schule verwirklichen helfen.³⁶

Leutholds Gruppenunterricht befindet sich noch heute in rüstigem Ausbau. Die Verbindung mit dem freien Unterrichtsgespräch ist bereits erreicht; weitere Pläne für das Zusammenspiel von Gruppen- und Gesamtunterricht liegen vor.

Besonders erfolgreich war bis jetzt der Ausbau der kollektiven Arbeiten im heimatkundlichen Sachgebiet; — wenn wir an diesem Beispiel *Leutholds* Methode zu charakterisieren versuchen, so liegt der Grund darin, dass der heimatkundliche Gruppenunterricht neben dem, mehr auf das Einüben gerichteten, nacherzählenden und darstellenden Tätigkeiten, eigentliche geistig schöpferische Arbeiten zulässt. Er setzt allerdings die grösste Selbständigkeit der Schüler und gewissenhafte, langwierige Vorbereitung des Lehrers voraus —; demgemäss entsprechen aber seine Bildungswerte am ehesten dem Ideal freier geistiger Tätigkeit.

³⁶ Guyer, S. 15, 49 f., 107.

Meist organisiert Leuthold selber die Gruppen und die Arbeitszuteilung. Damit behält er die Möglichkeit in der Hand, die soziale Umgebung der Schüler zu variieren und die Teilaufgaben, die nur er in ihrer Eigenart kennt, dem Charakter der Gruppen gemäss zu verteilen. Die Aufgaben werden häufig gemeinsam geplant und womöglich durch einen Lehrausgang vorbereitet. Schon hier erhalten unter Umständen gewisse Gruppen besondere Beobachtungsgebiete. Dann teilt der Lehrer den ganzen Stoff in einzelne, in sich geschlossene Aufgaben und schreibt dazu eine Arbeitsanweisung, die besonders den ungeübten Schülern möglichst bestimmt umrissene Teilaufgaben stellt und als Plan für den Arbeitsgang wie auch als Disposition zur abschliessenden Berichterstattung dienen kann.

Die Gruppe durchgeht zuerst die Arbeitsanweisung, betrachtet darauf das beiliegende Material (Bilder, Karten, Texte u. a.) und macht sich schliesslich an die Teilaufgaben, die in der Reihenfolge, wie sie die Arbeitsanweisung angibt, gelöst werden sollen. Die Resultate notieren sich die Kinder stichwortartig in ihre Notizbüchlein; sind die Aufgaben gelöst, so überlegen sie sich, wie sie die Ergebnisse ihren Kameraden mitteilen wollen. Oft wählen sie den einfachen Vortrag und erläutern ihre Bilder, oft aber kleiden sie ihre Resultate in muntere, kindsgemässe Szenen. Bald wählen die Kinder selber die Berichterstatter, bald werden sie durch den Lehrer bestimmt. Die Klasse versammelt sich vor der Wandtafel und die Kinder legen ihre Resultate vor und geben auf allfällige Fragen und Einwände Antwort. Dabei fasst der Lehrer an der Tafel kurz zusammen, was zuletzt zum Wissensgut aller werden soll.³⁷

Inwiefern dabei die Selbsttätigkeit der Kinder eine Rolle spielt, veranschaulicht am besten der Katalog der Arbeitstechniken, die Leutholds Schüler bis zum Abschluss des sechsten Schuljahres beherrschen lernen: er umfasst Photographien, Reliefs und Flugbilder deuten; allgemeine und spezielle Karten lesen; heimatkundliche Bücher und Reisebeschreibungen studieren; Planskizzen entwerfen; leichte historische Quellen, Bilder und Karten auswerten; Texte verarbeiten, zusammenfassen und nacherzählen; Stichwörter notieren; Schulung des freien Unterrichtsgesprächs (auch für die Diskussion innerhalb der Gruppe) und des freien Vortrags; ehrliches Zitieren der Quellen; statistische Arbeiten ausführen; Berechnen des Durchschnitts und der Zeit; Maßstäbe umrechnen; Formen messen, schätzen, berechnen und vergleichen; Fahrplan benützen; Skizzieren, Vergrössern, Verkleinern und Profile zeichnen; Benützen des Kurvenrädchens, des Prozentteilers und des Kompass; Formen mit Sand und Plastilin; Gebrauch von Postcheck- und Telephonbuch, von Nachschlagewerken und Tabellen.³⁸

Die Zeit der gemeinschaftlichen Arbeiten beträgt je nach Umfang und Schwierigkeit der Aufgabe 15 Minuten bis zu einer vollen Stunde. Um zu einer wahrhaftigen, kollektiven Arbeit zu kommen, empfiehlt

³⁷ Vergl. Leuthold: Lebendiger Unterricht, S. 37—51 und Der Paradeplatz.

³⁸ Aus Leutholds Vorlesung am Oberseminar, WS 1947/48.

Leuthold, während jeder Woche etwa zwei Themen gruppenteilig behandeln zu lassen.³⁹ — In der Aufzählung der Werte, die er dem Gruppenunterricht zuschreibt, fällt uns als neuer Punkt auf, dass diese Form in hohem Masse die sprachliche Gewandtheit fördere —, ein Argument, das wohl besonders für unsere Schüler der alemannischen Schweiz gelten dürfte, denen die Schriftsprache erst durch lange Uebung vertraut wird.

Leuthold hat mit seiner Form des Gruppenunterrichts einen Weg gefunden, um seine Lehramtskandidaten ohne grosse Spekulation auf intuitives Können in dieses schwierige Gebiet der modernen Didaktik einzuführen. Mit der Arbeitsanweisung versichert er sich, dass keine Zeit unnütz verloren geht, und dass für die Zusammenfassung der Gruppenresultate gewisse Minimalergebnisse vorliegen werden. Zudem hat diese Methode den Vorteil, dass sie ganz allmählich sich in den üblichen Unterrichtsbetrieb einfügen und in verschiedener Hinsicht noch weiter ausbauen lässt.

d) Didaktische Anwendungen.

Zum Abschluss dieser Betrachtungen sei nun noch die didaktische Verwendbarkeit unseres Prinzips umrissen, wobei wir erprobte, charakteristische Beispiele verschiedener Methodiker verwenden möchten. Um die bunte Mannigfaltigkeit unserer Lektionsskizzen übersichtlich anzuordnen, möchten wir uns, als Hilfsmittel zur Klassierung, der folgenden Tabelle bedienen, welche die geistigen Vorgänge, die für kollektive Schularbeiten in Betracht kommen, einzuteilen versucht.

I. Anwenden von Kenntnissen und Fertigkeiten:

- 1. unmittelbar: a) Wiederholen
- b) Einüben
- 2. mittelbar: a) Wiederholen mit Hilfsmitteln
- b) Einüben unter veränderten Bedingungen.

II. Entwickeln von Kenntnissen und Fertigkeiten:

- 1. unmittelbar: a) durch analytische Einbildungskraft
- b) durch synthetische Einbildungskraft
- 2. mittelbar: a) unter Verwendung äusserer Erfahrungen, durch analytisches Denken
 - mit Beobachtungen
 - mit Experimenten
 - mit Quellen und Bildern
- b) unter Verwendung innerer Erfahrungen, durch synthetisches Denken.

³⁹ Leuthold: Lebendiger Unterricht, S. 44 f.

I. 1. Zu den reinen Wiederholungsaufgaben, die sich in Gruppen besonders erfolgreich ausführen lassen, gehören die phonetischen Uebungen (s. E. Köhler). Hier gewährt die gruppenteilige Bearbeitung ein intensiveres Ueben und zudem bleibt die allgemeine Ordnung aufrecht erhalten.

Die Gruppe kann auch dazu dienen, etwas neu Erarbeitetes gründlich einzuüben. Lotte Müller liess zum Beispiel in Gruppen lesen, wobei ein einziges Exemplar der Lektüre von Schüler zu Schüler ging. Die interessante Handlung bewirkte, dass die kleinen Zuhörer auf fließendes, verständliches Lesen drangen, damit ihnen von der spannenden Geschichte ja nichts entginge.⁴⁰ — Oder Cardinaux liess grammatikalische Uebungen in Gruppen durchführen, damit die besseren Schüler die schwächeren mit sich zögen und das Niveau innerhalb der Klasse ausgeglichen würde. Dabei befasste er selber sich mit den zurückgebliebensten Zöglingen. — Das Einüben von fremdsprachigen Vokabeln sollen Kinder unter sich häufig mit spielerischen Formen abwechslungsreich zu gestalten vermögen.

I. 2. Die Anwendung früher erworbener Kenntnisse und Techniken bildet einen Teil der meisten grösseren Arbeiten um heimatkundliche oder allgemein kulturelle Themen (Petersen, Leuthold). — Sehr ausgeprägt erscheint diese Form beim gruppenteiligen Lesen eines Ganzen, das in Abschnitte zerlegt zur Bearbeitung an einzelne Gruppen übertragen wird, deren Aufgabe nun darin beruht, mit Hilfe von Lehrbüchern und Nachschlagewerken die unverständlichen Stellen zu klären und allfällige historische oder geographische Fragen, die nebenbei auftauchen, zu beantworten. Mit dieser Vorarbeit ermöglichen sich die Schüler gegenseitig das Verständnis und eine Vertiefung des Ganzen aus eigener Kraft.

Besonders fruchtbar ist das Prinzip gemeinschaftlicher Arbeit, um eine Fähigkeit unter veränderten Umständen einzuüben. Viele Didaktiker wussten sich dabei die Begabungsunterschiede ihrer Schüler auszunutzen, indem sie die fähigsten aufforderten, die Lehrerrolle für einen kleinen Kreis weniger fortgeschrittener zu übernehmen. Oft wurde diesen Führern auch die Aufgabe zuteil, ihren Gruppen selber für Uebungsstoff zu sorgen: Lotte Müller, Elsa Köhler und Cardinaux lassen von den besten Schülern eigene Texte mit orthographischen oder grammatikalischen Schwierigkeiten erfinden, die sie den andern diktieren und dann die Arbeiten verbessern. Der Lehrer kontrolliert oder beschäftigt sich mit den Schwächsten seiner Klasse. — Hierher gehören auch die Bestrebungen, historische Stoffe zu wiederholen, indem man sie dramatisieren lässt und so die alte Repetiermaschine durch eindrückliche Darstellung ersetzt. — Im Rechnen können Gruppen dazu angehalten werden, durch eigene Messungen sich neue Aufgaben zu suchen.⁴¹

⁴⁰ Lotte Müller, S. 46.

⁴¹ Ficker, S. 271.

II. 1. Damit gehen wir über zu den entwickelnden Aufgaben, bei denen die gemeinschaftliche Arbeit zur Förderung neuer stofflicher Ergebnisse beitragen soll. Die zergliedernde Einbildungskraft verwendet Lotte Müller zur Bildbetrachtung: ein Schüler der Gruppe schildert ein Bild, die andern hören mit geschlossenen Augen zu und kritisieren darauf die Leistung des Vortragenden. Die Differenz zwischen den Vorstellungen, die das Referat geweckt hat und dem Eindruck, den das Bild selber hervorruft, ergibt den Stoff zu dieser Kritik. Es liegt auf der Hand, dass damit ein Weg zur Steigerung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit gewiesen ist.

In einem andern Sinne spannte Kaspar Frei die Phantasie seiner Schüler vor, indem er sie aufforderte, sich das Leben Pestalozzis in Stans auszumalen, wobei jede Gruppe eine geschlossene Teilaufgabe erhielt (z. B. Brief Pestalozzis an seine Frau; Vor dem Bette einer Waise). Hier ging es darum, dass die Schüler ihre amorphen Vorstellungen von dieser geschichtlichen Episode zusammenlegten und zu einem Gesamtbild vereinten. Ähnliches lässt sich auch bei Gruppenaufsätzen erreichen, wie das ein Bericht von Albert Kupper⁴² deutlich veranschaulicht.

II. 2. Das Gebiet mit den weitaus breitesten Möglichkeiten zum Ausbau gemeinschaftlicher Schülerarbeit liegt wohl dort, wo die Schüler als Forscher an einen neuen Stoff herantreten dürfen, nachdem sie mit den nötigen Arbeitstechniken vertraut gemacht wurden. So erzählen H. G. Münch⁴³ und O. Fröhlich⁴⁴ von Beobachtungsgruppen, die von ihren Streifzügen Notizen heimbrachten und zu lebendigen Aufsätzen verarbeiteten. Indem sie ihre Berichte den Kameraden vorlesen durften, hatte der «Aufsatz» die ursprüngliche Bedeutung der Mitteilung wiedererlangt. Oder erinnern wir uns an Kerschensteiners physikalischen Werkunterricht, wo jede Gruppe mit ihren Messresultaten zur Errechnung eines Mittelwertes beitrug. Ebenso lassen sich physikalische Sätze, die mit mehreren Experimenten bewiesen werden können (z. B. Ausdehnen und Zusammenziehen von Körpern) überaus eindrücklich darlegen, indem jede Schülergruppe mit einem andern Versuch das gleiche Ergebnis herleitet. In der Naturkunde eignen sich Lebensgemeinschaften besonders dazu, in einzelne, abgerundete Gruppenaufgaben zerlegt zu werden.⁴⁵ Die gleiche Tätigkeitsform ergibt sich bei arbeitsteiligen Quellenstudien. Die grösstangelegten Aufgaben dieser Art stellte wohl Petersen seinen Schülern —; erinnern wir uns an die Bearbeitung des Themas «Die Eroberung der Erde durch den europäischen Menschen», das in 19 Teilaufgaben an die Obergruppe verteilt wurde und zur Bearbeitung ein halbes Schuljahr in Anspruch nahm.⁴⁶ — Hieher gehört auch Leutholds heimatkundlicher Gruppen-

⁴² SLZ. Jg. 93, Nr. 9.

⁴³ Münch, S. 62.

⁴⁴ SLZ. Jg. 77, S. 422 ff.

⁴⁵ Vergl. Schönmann. SLZ. Jg. 93, Nr. 22.

⁴⁶ Petersen: Praxis d. Schule, S. 92.

unterricht, dessen Teilaufgaben aber oft auf die verschiedensten Gebiete übergreifen. — Ein anderes Beispiel deute auf die Weite gruppenteiliger Tätigkeiten hin, welche die Verarbeitung von Quellen gestattet. M. A. Carroi behandelte im Philosophieunterricht mit ihren Siebzehnjährigen die Beziehungen zwischen Kunst und Gesellschaft, indem sie das Thema zur Bearbeitung nach geschichtlichen Epochen unterteilte (z. B. Anfänge des Theaters, Statuen zur Zeit des Perikles).⁴⁷ Daraus resultierte vor allem ein lebhaftes, allseitiges Interesse, eine weite Vergleichsbasis und ergiebiges Diskussionsmaterial.

Die inneren Erfahrungen können besonders zur Entwicklung moralischer Wahrheiten verwendet werden; hier liegt ein vortreffliches Gebiet für Gruppenarbeiten, da jedes ethisch bestimmte Verhalten einen Bezug auf den Mitmenschen hat und in seiner moralischen Kraft vom Wissen um den Nächsten und seinen Persönlichkeitswert abhängig ist. Als umfassendes Beispiel diene Leutholds Lektion über die Zehn Gebote, wo jede Gruppe einen der negativ formulierten Sätze mit der Aufgabe erhielt, seinen Inhalt in bejahenden Formen auszudrücken.⁴⁸

Die dargestellten Fälle sollen als Beispiele dienen. Die Wirklichkeit lässt eine konsequente Zuordnung von Denkformen und Unterrichtsstoffen nicht zu. Besonders die Schulen Petersens und Leutholds können mit ihren Teilaufgaben durchaus verschiedene Tätigkeiten, oft sogar in ein und derselben Gruppe, ausführen lassen. Zudem hängt die Art der Durchführung, und das gilt für alle Beispiele, von der jeweiligen erzieherischen Intention des Lehrers ab. Denn der Sinn der Arbeit ist ein ganz anderer, ob in einer Gruppe verschieden begabte oder gleichstarke Schüler arbeiten. Und gerade deswegen behalten sich gewisse Didaktiker wie Lotte Müller und Hans Leuthold vor, die Schülergruppierungen je nach ihrer besonderen Absicht anzuordnen.

Abschliessend möchten wir dieses Problem noch an einem Beispiel von J. Schöbi erläutern, der in seiner Klasse Gruppenaufsätze ausführen liess und dabei beobachtete, dass in Gruppen von verschieden Begabten, die guten Schüler ausschliesslich führten, während bei Arbeiten mit ausgeglichenen Gruppen die Spitzenreiter nur mässige Ergebnisse erzielten, verglichen mit den überraschenden Resultaten der weniger Begabten.⁴⁹

⁴⁷ Carroi: *Pour l'ère nouvelle*, Jg. 15, Nr. 118.

⁴⁸ Leuthold: *Lebendiger Unterricht*, S. 38 f.

⁴⁹ Schöbi: in *Schweizer Schule*, Jg. 24, Nr. 1.

B) Zur Theorie der gemeinschaftlichen geistigen Schularbeit

I. KAPITEL

Voraussetzungen und Organisation der Gruppenarbeiten

1. Die soziologischen Voraussetzungen für Gruppenarbeiten in den einzelnen Entwicklungsphasen

In der Diskussion um die Berechtigung kollektiver Schularbeit erhebt sich stets die Frage nach den natürlichen, soziologischen Voraussetzungen solcher Betätigungsformen. Der Erhellung dieses Problems war besonders die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen gewidmet.

Die psychologische Grundlage unserer Frage bildet der polare Gegensatz zwischen dem Selbsterhaltungstrieb und dem Wunsch, in der Gemeinschaft aufzugehen. Durch alle Perioden des menschlichen Lebens lassen sich diese beiden widerstrebenden Kräfte verfolgen; bald treffen wir sie in ruhiger Ausgeglichenheit, bald in drohendem Konflikt. Es fragt sich nun, in welchen Entwicklungsstadien das gemeinsame Tun von der Natur vorgezeichnet ist, in welchen Formen es sich ausserhalb der Schule manifestiert und inwiefern ihm der Sinn einer Entwicklungshilfe zukommt.

Allerdings kann eine Beschreibung der sozialen Tendenzen einzelner Entwicklungsphasen nicht absolut gesetzt werden, was sich eindrücklich aus den Nachforschungen des Russen Saluschny ergibt, welcher beim Untersuchen der Organisiertheit von Schülergruppen (d. h. des Vermögens, vom Gesichtspunkt der Interessen einer ganzen Gemeinschaft als eines einheitlichen Ganzen die gegebene Aufgabe zu bewältigen)

entdeckte, dass der niedrigste Grad von Organisiertheit in Dorfschulen, der grösste in Kinderstädtchen zu finden war.¹ Wir vermuten daraus, dass auch Schüler, die in ihren Familien aufwuchsen, je nach Geschwisterzahl oder Kindergartenbesuch eine verschieden entwickelte Neigung und Befähigung zu gemeinschaftlichem Tun mit in die Schule bringen. Deshalb finden wir bei der Charakteristik der gemeinschaftsbildenden Tendenzen nur allgemeine Hinweise berechtigt.

Nach Ch. Bühler tritt das Kind bereits im 2. Lebenshalbjahr in die soziale Rangordnung ein, in der es sich vorerst eindeutig positiv verhält. Aber schon im 2. Lebensjahr erkannte sie, wie früher schon Häberlin, antisoziale Verhaltensweisen, denen sie den Sinn zuschreibt, dem Kinde Gelegenheit zur Entwicklung des eigenen Wollens in selbständigen Zielsetzungen und Wertbildungen zu bieten.²

Vom zweiten Jahre an bilden sich denn auch die ersten Spielgemeinschaften, vorerst allerdings nur in Zweierkontakten. Und in solchen Spielgruppen, wie auch in der Familie und in der Nachbarschaft, erwirbt sich das Kind die ersten gesellschaftlichen Haltungen und Wertungen. Obwohl es aber beim Spiel die Nähe eines Gleichaltrigen wünscht, so kann doch von gemeinsamem Tun nicht die Rede sein, da ihre Gespräche nach Beobachtungen Piagets aus abwechselungsweise vorgetragenen Monologen bestehen.³ Daraus lässt sich schliessen, dass die dominante Egozentrizität vom 5.—7. Lebensjahr keine Zusammenarbeit zulässt. Auch vom 8.—10. Jahre sind die Kinder nach Piaget höchstens zu sporadischem kollektivem Tun fähig. Darin wird er von Varendonck unterstützt, der ebenfalls bei der Zankerei und Angeberei der Schulneulinge vorwiegende Ichbezogenheit statt Solidarität fand und sich damit die grosse Plastizität im gesellschaftlichen Verhalten einzelner Schüler erklärte, die im Laufe des ersten Schuljahres versetzt wurden und die er nie mehr zu den alten Klassengenossen zurückkehren sah.⁴ Auch Rombachs Untersuchungen bestätigen diesen Tatbestand: gegenseitige Hilfeleistungen fand er auch nicht bei netten, guterzogenen Kindern —, erst gegen das Ende des ersten Schuljahres wurden Kleinigkeiten ohne Aufforderung verliehen oder verschenkt, meist aber ward der Lehrer von der Guttat noch prompt unterrichtet.⁵ Wo bei Spielen eine Gruppierung zustande kam, lag das Verbindende allein in der Gleichgerichtetheit des Motorischen und Emotionalen.

Jedenfalls steht fest, dass bei Schulneulingen noch keinerlei Fähigkeiten zu gemeinschaftlicher Arbeit vorhanden ist; und wir fanden innerhalb der kladaktischen Versuche, ausgenommen beim Spielen, keine Darstellung von erfolgreichen Gruppenaktivitäten im ersten Schuljahr.⁶ Auch eignet sich der Erwerb fundamentaler Arbeitstech-

¹ Saluschny, S. 454 f.

² Ch. Bühler: Seelenleben des Jugendl., S. 146 f.

³ Piaget: Les méthodes nouv., Heft 15'26.

⁴ Varendonck, S. 16.

⁵ Rombach, S. 422 ff.

⁶ Negative Ergebnisse, vergl. Burger u. Steiskal, S. 37 f.

niken wie Lesen und Schreiben kaum zu kollektiver Arbeit; höchstens kann hier das Gemeinschaftliche betont werden, wie es in Petersens Untergruppen geschieht, wo die Stillbeschäftigungen in frei zusammengestellten Tischgruppen vorgenommen werden, wobei der bildende Wert dieser Massnahmen im wechselnden Bildungsgefälle der verschiedenenltrigen Schüler liegt.

Eine wesentliche neue Periode beginnt mit dem 9.—10. Altersjahr und dauert bis zum Einsetzen der Pubertät. — Varendonck beobachtete, wie die Schulklassen sich nach Sympathie in Gruppen unterteilten und traf dabei erstmals auf gemeinsames Handeln und koordinierte Anstrengungen. Auch Ch. Bühler behauptet, dass es keine Klasse gäbe, in der sich während dieser Zeit neben der Rangliste des Lehrers nicht eine geheime, niemandem klar bewusste Rangordnung ergäbe, für die weit mehr als Wissen, Fleiss und gutes Benehmen eine gewisse Kraft der Gesamtpersönlichkeit oder die Energie des Willens ausschlaggebend sei.⁷

Während in der ersten Schulzeit die Spielgruppen von einer verbindlichen Regel abhingen und die persönlichen Kontakte noch eine so untergeordnete Rolle spielten, dass die Zusammensetzung der Gruppe häufig wechselte, stehen nun Spiele im Vordergrund, die in ihrem Verlaufe den Teilnehmern einen gewissen Grad von Handlungsfreiheit gewähren und in denen das Persönliche zu dauerhafteren Gebilden führt.⁸ Die allgemeine soziale Einstellung ist in dieser Stufe nach übereinstimmenden Berichten durchwegs positiv, das Gemeinschaftsleben rege —, womöglich will jeder dabei sein und eine Rolle spielen. Nach Ch. Bühler steigert sich die Solidarität untereinander und gegenüber dem Lehrer bis sie etwa mit dem 13. Altersjahr ihren Höhepunkt erreicht.⁹

Dieser Drang zur Bildung von Banden wird wohl durch das Zusammensein in den Klassen, besonders durch die Angewöhnung während der ersten Schuljahre gefördert, im Ganzen aber ist sie unabhängig vom Schulbesuch. Auch hier macht sich die Relativität allgemeiner Hinweise geltend: Varendonck erfuhr, dass organisierte Banden bei den freier gehaltenen Bürgerskindern eher als bei den reichen auftreten. — Im Ganzen zeichnet sich diese Periode durch körperlichen Kraftzuwachs aus, welcher das Selbstbewusstsein und den Wunsch nach Eigentätigkeit fördern hilft. Dies führt allerdings oft zu feindseliger Einstellung gegen die bewahrenden Erwachsenen. Im Kreise von Seinesgleichen aber, im besondern unter Leitung eines selbstgewählten Führers, kann die erwachende Persönlichkeit zur gewünschten Geltung gelangen, woraus sich die Vorliebe für Jugendbünde erklären lässt. Im Gegensatz zur Pubertät, steigert noch ein positives Lebensgefühl den Tatendrang; die Interessen sind meist auf Sachliches gerichtet und vielseitig, die Willensrichtungen daher disparat. Viele Gruppen werden nach Reiningers Untersuchungen durch gemeinsame Interessen zusammengehalten.¹⁰ Bei

⁷ Ch. Bühler: Seelenleben d. Jugendl., S. 149.

⁸ Ch. Bühler: Kindh. u. Jugend, S. 320.

⁹ Ch. Bühler: Seelenleben d. Jugendl., S. 153.

¹⁰ Reininger: Soz. Verhaltungsw. i. d. Vorpupertät, S. 11.

den Mädchen erscheinen diese Regungen abgeschwächt —, die Familie bietet ihnen noch in viel weiterem Masse Betätigungsmöglichkeiten als den Knaben. Daraus erhellt, dass diese zweite Phase vom 3.—4. Schuljahre an für kollektive Betätigungen als prädestiniert erscheint.

Den Uebergang vom egozentrischen Verhalten der Schulneulinge zur Rottenbildung sieht Schaal in einer Periode der Liebedienerei beim Lehrer, die aber nicht mehr auf persönliche Gunst, sondern auf einen achtbaren Rang im Vergleich zu den andern Klassengenossen zielt, wozu ein vorwiegend kollektiver Gesichtspunkt die Richtung weist. Das Einschätzen der andern behält vorerst noch einen rigorosen Charakter: eine relative Beurteilung der Kameraden, die ihre Eigenart und soziale Umgebung berücksichtigen würde, fehlt vorerst gänzlich.¹¹ — Daraus ist leicht ersichtlich, dass diese Uebergangszeit vom 2.—3. Schuljahr die kollektiven Tätigkeiten noch kaum begünstigen kann.

Ganz anders wird nun der Fall ungefähr im 10. Altersjahr, wo ein eminent sachliches Interesse in den Vordergrund rückt und Gruppenbildung über alle Eigenheiten der Teilnehmer hinweg zustande bringt. In dieser Zeit setzen auch die meisten unserer didaktischen Bemühungen um gemeinschaftliche Arbeit ein; jetzt zieht nach Reiningers genauen Beobachtungen in einer Mädchenklasse von 11—12jährigen die überwiegende Mehrzahl der Kinder die Tätigkeit in Gruppen dem Alleinsein vor, und zwar aus Zweckmässigkeitsgründen in bezug auf das Unterrichtsziel.¹² Auch nach den Untersuchungen Ch. Bühlers ist die Verbindung und Verständigung der Schüler untereinander eine viel leichtere und weitergehende als bei dem frühen Schulkind, das über den Stoff noch kaum zu den Personen gelangen konnte; anderseits aber tritt in dieser Periode das Persönlichkeitsbewusstsein noch nicht hemmend zwischen die einzelnen, sodass diese Zeit vom 4.—7. Schuljahr in doppelem Sinne begünstigt erscheint.¹³

Mit Schülern des 10. Altersjahres beginnen denn auch die meisten didaktischen Verwirklichungen gemeinschaftlicher geistiger Arbeiten, es sei nur an Cousinet, Petersen und Leuthold erinnert.

Wieder anders erscheint das soziologische Bild der Klasse mit dem Eintritt der Schüler in die Pubertät. Die Gruppen werden kleiner, der Klassenverband lockerer; häufig bilden sich Paargruppen, die den Mitschülern reserviert gegenüberstehen. Der einzelne pflegt seine Sonderart zu betonen und verlangt hin und wieder nach Einsamkeit. Die klassische Zeit der Freundschaften löst die Jahre des freundlichen Beisammenseins ab. Ch. Bühler sieht den Grund dieses Verhaltens darin, dass bei hohen Kulturstufen der Sexualinstinkt nicht sogleich fertig ausgebildet und funktionsbereit ist, sondern zuerst zersplittert, ja invertiert auftritt und erst nach langsamer Entwicklung wieder zielbestimmt wird und zu einer neuen Zeit der Bejahung führt.¹⁴ Krucken-

¹¹ Schaal, S. 285 f.

¹² Köhler, S. 222.

¹³ Ch. Bühler: Seelenleben d. Jugendl., S. 153.

¹⁴ Ch. Bühler: Seelenleben d. Jugendl., S. 154, S. 156 f.

berg rechnet denn auch die Eigenart des Pubertierenden zu den Zersetzungstendenzen in den soziologischen Gebilden der Schulklasse, da nun die Gesellschaft, in der ein Jugendlicher aufwuchs, ihm nicht mehr selbstverständlich erscheint und sein Widerstreben gegen alle von aussen kommenden Regelungen fühlbar wird, weil er nun selber jene Kreise und Gruppen bestimmen will, denen er angehören möchte und in denen er sich durchzusetzen hofft.¹⁵

Petersen beobachtete demgemäss in den Obergruppen mit ihren pubertierenden Jugendlichen den grössten Wechsel innerhalb der Arbeitsgemeinschaften; konstant blieben nur noch echte Freundschaften mit gleichen sachlichen Interessen und gemeinsamem Schulweg¹⁶, und ein ausführlich beschriebenes Unterrichtsbeispiel aus seiner Schule zeigt, dass von den 19 Teilaufgaben eines gemeinsamen Themas nur zwei von je zwei Mädchen gemeinschaftlich ausgeführt wurden.¹⁷

Es erhebt sich daraus die grundsätzliche Frage, ob die kollektiven Tätigkeiten für die Schularbeiten dieser Stufe beizubehalten seien. — Jedenfalls bilden die kleinen, intimen Gruppen, im besonderen die Freundschaften eine natürliche Voraussetzung, die, analog zu den kollektiven Arbeiten der Vorpubertät, zu einer Intensivierung der Schulleistungen und zur Festigung der sozialen Anlagen der Jugendlichen Verwendung finden dürften. Die Unterlagen durch praktische Versuche fehlen aber weitgehend; nur Petersens Gruppenaktivitäten bilden eine Ausnahme, die umso beachtenswerter ist, als sie auch hier der spezifischen Eigenart dieser Entwicklungsphase gerecht wird, indem sie die Vergesellschaftung frei lässt und keineswegs zu arbeitsteiligem Zusammenwirken zwingt, sondern das irrationale, stimulierende Element der Freundschaften durch die freie Wahl der Arbeitsplätze in die Tätigkeiten miteinbezieht und sich damit lustbetontes Schaffen und wechselseitige Anregungen zum Wohl der Zöglinge zu sichern weiss. — Cousinet und Leuthold aber beschränken ihre Methode auf das Alter zwischen dem 9.—10. und dem 12.—13. Jahr, womit die obere Grenze der obligatorischen Volksschulzeit erreicht sein dürfte. Nach der von Jakiel verarbeiteten Umfrage des Bureau International de l'Education geht hervor, dass auch Mittelschulen die Aktivitäten der nunmehr autonomen und idealistischen Gruppen zu schätzen wussten.¹⁸ Nirgends finden wir aber eine Diskussion der Frage, wie sich kollektive Arbeiten auf die Ueberwindung von Pubertätskrisen auswirkten.

Im besondern sei nun noch das Problem der Gruppenführer dargestellt, weil innerhalb der didaktischen Literatur bald die Gruppierungen von den Führern abhängig gemacht werden, bald aber diese Frage überhaupt nicht gestreift wird. — In den soziologischen Untersuchungen sind folgende, übereinstimmende Ergebnisse zu finden: schon

¹⁵ Kruckenbergs, S. 32.

¹⁶ Petersen: Schulleben u. Unterricht, S. 26 f.

¹⁷ Petersen: Praxis der Schule, S. 93.

¹⁸ Jakiel, S. 130.

bei Schulneulingen lassen sich besonders Spielführer deutlich erkennen, meist sind es die Initiativen, die die spontane Führung an sich reißen; doch ist ihr Einfluss vorübergehend, da sie nur solange in ihrer Rolle anerkannt werden, als sie Aussergewöhnliches zu bieten vermögen.

Wir bezweifeln, dass diese Funktionen ihnen selber oder allen Mitgliedern stets bewusst seien, obwohl wir bei allen kollektiven Schularbeiten beobachteten, was Varendonck für Kindergruppierungen überhaupt postulierte, nämlich dass sich im Augenblick des Zusammenschlusses schon bei den einen Unterordnung und bei den andern Führung bemerkbar macht, dass der Reichtum an Einfällen, die den gemeinsamen Unternehmen dienen, die kräftigsten Stützen des Führers sind und dass dessen Macht mit der Organisiertheit der Gruppen zunimmt.¹⁹

Mit dem Alter und der Dauer des gemeinsamen Schullebens wächst die wechselseitige Kenntnis der Schüler und das Netz persönlicher Bindungen wird vielschichtig und verzweigt; die Gruppengrösse nimmt deshalb allmählich zu und das Gefühl der äusseren Solidarität steigert sich in der Vorpubertät nach Koskenniemi bis zur Bevorzugung von Kämpfen zwischen verschiedenen Schulklassen.²⁰ Der Führer dieser Epoche steht nach den Untersuchungen Reiningers im Verhältnis zur gegebenen Gemeinschaft in der körperlichen und seelischen Entwicklung überdurchschnittlich da und zeichnet sich zudem aus durch Willen zur Aktivität und zur Macht, durch Reichtum an Einfällen und durch die Fähigkeit, eine Situation instinktsicher zu erfassen.²¹

Beim Ergreifen pädagogischer Massnahmen wird es also vorteilhaft sein, den Umstand, dass die Schulklasse ein soziales Gebilde mit mehr oder weniger mächtigen Führern ist, zu beachten. Denn es kann von entscheidender Bedeutung sein, ob die Energie dieser Gruppen für oder gegen die Absichten des Lehrers wirken wird.

Bei der Kritik der Lernschule begegneten wir oft dem Einwand, dass in ihr das Soziologische höchstens in negativer Hinsicht zur Auswirkung gelangte. Diesen Mißstand versuchen die dargestellten Bestrebungen für kollektive Schularbeit zu überwinden, indem sie die Vergesellschaftung offen lassen und sich damit die Möglichkeit sichern, den latenten Geselligkeitstrieb zu veredeln. Denn die Einsicht, dass am Anfang aller kollektiven Arbeiten bewährte Spielgruppen zusammenzuwirken versuchen, die nach einer Zeit reicher Erfahrungen von Arbeitsgruppen abgelöst werden, ist eine allgemeine. (Am deutlichsten dargestellt wurde sie von Cousinet und Reininger.²²) Von dieser Objektivierung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Erfahrungen im Beurteilen von Klassenkameraden profitieren alle. Viel problematischer aber ist die Frage nach der Verwertung der Führernaturen. Hier trennen sich die Meinungen: die einen vertreten die Ansicht, dass

¹⁹ Varendonck, S. 24, 66.

²⁰ Koskenniemi, S. 282.

²¹ Reininger: Soz. Verhaltungsw. i. d. Vorpubertät, S. 102.

²² Köhler, S. 178—214.

die künftigen Leiter von Unternehmen oder Verwaltungen schon in der Schule Gelegenheit finden sollten, ihre besonderen organisatorischen Fähigkeiten zu verwerten. Andere wiederum sahen ihr Lebtage lang nie, dass arbeitende Schulgruppen von sich aus einen Führer gewählt hätten (Cousinet). Unsere eigenen Beobachtungen ergaben, dass bei gemeinsamer Arbeit stets eine Führung durch besonders initiativ Schüler oder Schülerinnen zu beobachten war: in den meisten Fällen aber dürfte dies den Kindern selber nicht durchwegs bewusst geworden sein. Und deshalb vermuten wir hinter den verschiedenwertigen Darstellungen der Führerrolle bei gemeinschaftlichen Schularbeiten verschiedene Intentionen der betreffenden Lehrpersonen. Denn wo man die Gruppe zur Bestimmung eines Führers auffordert und wo man diesem Chef besondere Aufgaben und Privilegien zuteil werden lässt, ergibt sich selbstverständlich eine hervorragende Stellung einzelner Schüler. Diese Massnahme dürfte aber im Hinblick auf das Wohl aller zum vornherein als bedenklich erscheinen und wir sahen in der Art, wie das Problem von Cousinet und Leuthold gelöst wurde, welche einzelne Schüler höchstens für Material und für ruhige Arbeit ihrer Gruppe verantwortlich machten, einen Mittelweg, der sich befürworten lässt, weil er einerseits die Initiative während der Arbeit frei von einem auf das andere überspringen lässt und den allseitigen Erfahrungsaustausch in keiner Weise hindert, anderseits aber jedes, die Charaktere schädigende Ausspielen der Schüler gegeneinander ausschliesst.

Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass Kinder durch ihre Führerstellung in ihrer Entfaltung gefährdet werden; denn auch sie unterliegen wechselnden Entwicklungsstadien und es lässt sich denken, dass in ihnen mit dem Führeramte ein schädlicher Ehrgeiz erwacht, der sie nicht mehr aus der Sorge um die Behauptung ihrer Stellung kommen lässt. Damit wäre eine natürliche kindsgemässe Entfaltung durch allfällige seelische Verkrampfungen bedroht.

Auch muss befürchtet werden, dass Begabte, die häufig schwächeren Kameraden nachhelfen sollten, mit der Zeit selber ins Hintertreffen gelangen. Petersen glaubt zwar, dass sie durch ihren natürlichen Wunsch, an der Spitze zu bleiben, nicht zurückfallen würden.²³ Wenn auch diese Rechtfertigung an sich stimmen mag, so bleibt dennoch die Frage, ob damit nicht eine Ueberbürdung entstünde, die das Kind vorerst nicht als drückend empfindet, die aber später ihre schädlichen Folgen zeitigen würde.

2. Die pädagogischen Probleme bei der Organisation kollektiver Schularbeit

Der Arbeitsstoff bestimmt weitgehend die Art, wie sich eine Klasse in Gruppen auflöst, gleichgültig, ob dies vom Lehrer angeordnet oder

²³ Petersen: Innere Schulref. u. Neue Erz., S. 244.

von den Schülern selber vollzogen wird. Wo zum Beispiel eine Klasse zur Zierde ihres Zimmers ein Fries zeichnen will, kann die Arbeitsteilung ihren maximalen Grad erreichen —; jedes wird ein Stück des Ganzen zur selbständigen Ausführung übernehmen und nur wenige allgemeine Konventionen, wie etwa die Bestimmung des Teilthemas und der Maße binden die Einzelleistungen.

Im Hinblick auf vielseitige, wechselnde Anregung wird man jedoch eher Themen wählen, die leicht in Teilaufgaben zerfallen und innerhalb der Gruppen schon Arbeitsteilung und -vereinigung erlauben. Nur hier kann den Schülern das Aufeinander-Angewiesensein fühlbar werden.

Ein zweiter Faktor, der die Gruppengrösse mitbestimmen hilft, ist die Arbeitsgemeinschaft der Schüler. Wir beobachteten, dass in Klassen, wo der Lehrer für ein Thema zu interessieren wusste, sich bei den Schülern der Wunsch nach Selbsttätigkeit so steigerte, dass kleine Gruppen gebildet wurden —, offenbar deshalb, weil es nur innerhalb eines beschränkten Kreises durch wahre Selbstbetätigung und rege Teilnahme an den Diskussionen dem einzelnen möglich ist, sich durchzusetzen. Anders in Klassen, wo Aufgaben übernommen werden sollten, die nicht zu interessieren vermochten: hier bildeten sich grössere Gruppen, man bemerkte die Absicht vieler, sich irgendwie zu verbergen, um keine Verantwortung zu übernehmen.

Darin spiegelt sich der Gegensatz zwischen Gruppe und Masse, den Reininger eingangs seiner Studien «Ueber das soziale Verhalten in der Vorpubertät» analysierte. Auch er sieht die Eigenart der Gruppe darin, dass sie in den Individuen selber begründet ist, während die Masse von aussen her gebildet wird. Für uns ist dabei von höchster Wichtigkeit, dass die Gruppe auf die intellektuellen Leistungen des einzelnen fördernd wirkt, weil sie bewusste Handlungsweise verlangt, während die Masse das geistige Streben eher hemmt und mehr triebhaftes, emotionales Mittun fordert. Der tiefere Grund dazu liegt darin, dass in der Gruppe eher die Persönlichkeit des einzelnen und ihre Interesserrichtungen die Glieder verbinden, während die Masse zusammengehalten wird durch gemeinsames, aktuelles Streben und die darauf bezogenen Einzelleistungen —, unabhängig von der Gesamtpersönlichkeit. Deshalb kann die Gruppe der zwischenmenschlichen Beziehungen, der Selbständigkeit und der Rivalität wie auch der gegenseitigen Hilfe ihrer Glieder nicht entbehren. In der Masse hingegen spielen persönliche Bindungen keine wesentliche Rolle: Auf der einen Seite also bewusstes Unterordnen, auf der andern kritikloses Folgen dem anerkannten Führer. Darin liegen Kriterien, die eine Wertbestimmung von Schulgruppen erlauben.

Mit dieser ständigen Problematik treten Teilfragen in unsern Gesichtskreis, die einen wesentlichen Einfluss auf die didaktische Gestaltung der kollektiven geistigen Schularbeit gewinnen können: es sind die Probleme der freien oder befohlenen Gruppierung, der Gruppengrösse und der Arbeitswahl oder -zuteilung.

Gruppierung. Wo wir zur Gruppierung der Schüler die Frage nach den, zur Zusammenarbeit bevorzugten Kameraden schriftlich beantwor-

ten liessen, ergab sich überall dasselbe Bild: einige Beliebte, Initiative, die einem gemeinsamen Unternehmen Erfolg zu verheissen schienen, wurden von einer sehr grossen Zahl Arbeitsgenossen begehrt; zudem wünschten auch die Begabtesten zusammen eine Gruppe zu bilden. Das heisst aber keineswegs, dass dieselbe Klasse nicht in kurzer Zeit eine provisorische Einteilung gefunden hätte, wenn man sie zur tatsächlichen Gruppierung aufgefordert haben würde. Wohl wird einige Zeit verstreichen, bis sich arbeitstüchtige Equipen gebildet haben —; nach Cousinets Erfahrungen dauert es bei täglicher Zusammenarbeit ungefähr einen Monat.

Anders in Schulen, wie der Lotte Müllers oder Leutholds, wo die Gruppenaktivitäten nur einen beschränkten Teil des Unterrichtslebens ausmachen. Hier würde durch unzweckmässige Gruppierungen zu viel Zeit verloren, um die vorgeschriebenen Arbeitsziele mit Sicherheit zu erreichen. Ferner begrüessen diese Lehrer den Umstand, dass sie, die den Arbeitsstoff verteilen, die Schwierigkeiten zum vornherein mit den Begabungen in Einklang bringen können.

Damit aber entsteht die Gefahr, dass die Schüler solcher Gruppen von den vorzüglichsten Werten kollektiver Arbeit keinen Nutzen ziehen können; denn nach Reininger hängt die Gliedschaft entscheidend davon ab, ob ein Schüler bei seinem Beitritt wünscht, die selbstgewählte Gemeinschaft fördern zu helfen. Auch rühmt Petersen der freien Eingliederung nach, dass sie die Arbeitshaltung im guten Sinne beeinflusse und die Leistungen steigern. Ferner spielt bei ihm das Problem der Koedukation in diesen Zusammenhang hinein, da im Laufe der Entwicklung ohne Zutun der Erwachsenen die gemischten Gruppen von eingeschlechtigen abgelöst werden. Ein Lehrer aber wäre nie feinfühlig genug, diese natürlichen Vorgänge von aussen her sinngemäss zu regulieren.

Petersen kann sich freie Gruppierung erlauben, weil er vom Schulanfang weg in Tischgruppen arbeiten lässt und weil er von der Mittelstufe an Themen verteilt, die eine längere Dauer zur Bearbeitung verlangen. Damit kann er sich, wie auch Cousinet, ruhig eine erste, wenig fruchtbare Zeit der Angewöhnung leisten. Der Vorteil, den er daraus gewinnt, ist beachtlich: freundschaftliche Beziehungen der Schüler und gemeinsame Interessen können durch die Arbeit gepflegt werden —; mit dem freigestellten Wechsel der Gruppierungen ergeben sich verzweigte Umgangsformen, die natürliche Gelegenheiten zur Anstandserziehung bieten —; Einsiedler oder störrisch Veranlagte aber fallen auf und werden fassbar. Hier führen innere Beziehungen oder echtes pädagogisches Talent eines Schülers zur Gruppenbildung, dort aber Herrscherwille und Lust am Befehlen. Daraus ersteht für den Lehrer die grundlegende Voraussetzung, um die sozialen Triebe seiner Zöglinge allmählich zu veredeln.

Wir schliessen daraus, dass die freie Gruppierung in viel weiterem Masse erzieherische Probleme aufwirft, dem Lehrer mehr Ansatzpunkte für eine aktuelle, sittliche Erziehung bietet und vor allem die pädago-

gischen Kräfte, die in der arbeitenden Gruppe liegen, wirksamer werden lässt als dies bei befohlenen Einteilungen der Fall sein kann.

Die Vorteile der autoritativen Gruppierungen hingegen sehen wir eher im Rahmen von kleinern, verschiedenförmigen Gruppenarbeiten, weil sie dem Lehrer erlauben, die Gruppierung dem Sinn der jeweiligen Aufgabe anzupassen. Bei verschieden schweren Teilaufgaben werden Kinder mit gleicher Begabung gruppiert, beim Einüben eines neuen Stoffes hingegen fortgeschrittene Schüler mit zurückgebliebenen vereint, um so das Niveau in der Klasse rasch auszugleichen.

Die freie Gruppierung bietet Gelegenheit zu einer natürlichen Entwicklung sozialer Erfahrung und Haltung der Schüler: sie lässt sich von innen her begründen. — Die befohlene Gruppierung hat vorzüglich organisatorischen Wert und gestattet erfolgreiche Wissensvermittlung. Sie lässt sich von äusseren, methodischen Gesichtspunkten her empfehlen.

Bei beiden Formen aber hängt der Erfolg nicht wesentlich von der Veranstaltung ab, sondern vom Arbeitsgeist einer Klasse, welcher seinerseits in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Lehrers steht.

Gruppengrösse. Nach der Umfrage des Bureau International de l'Education ergab sich, dass man an den verschiedenen Orten Gruppen von 2—15 Schülern bildete; durchschnittlich wurden aber die Dreier- und Vierergruppen als die besten gepriesen.

Bevor wir die Mitgliederzahl der dargestellten Formen kollektiven Unterrichts zu diskutieren beginnen, möchten wir auf den grundsätzlichen Unterschied zwischen der Zweier- und Dreiergruppe eingehen, weil sich daraus Wertbestimmungen finden lassen, die eine kritische Beleuchtung der verschiedenen Equipen erlauben. Nach Georg Simmel sollen die Zweiergruppen nur Dritten gegenüber als Einheit erscheinen; von den Teilnehmern selber sehe jeder nur den andern, aber nicht eine darüber hinausreichende Kollektivität. Nur diese Gruppe wird durch den Austritt eines Partners zerstört —; in ihr ist kein Abwälzen von Pflichten und Verantwortungen auf das überpersönliche Gebilde möglich. Das starke Angewiesensein gibt ihr eine besondere Weihe, denn vielmehr als andere Gruppen steht sie vor der Wahl, sich für alles oder nichts zu entscheiden.

Anders bei der Dreiergruppe. Hier kommen zu den unmittelbaren Beziehungen zwischen A und B noch die mittelbaren beider zu C hinzu. Jedes Element ist Zwischeninstanz der beiden andern und hat als solches die Doppelfunktion, sowohl zu verbinden als auch zu trennen. Ausserordentlich schwer ist es aber, Dreiergruppen mit gemeinsamer Stimmung zu finden, da es Gefühlslagen gibt, die ihre Konzentriertheit nur zu zweien bewahren. So zerfällt die Dreiergruppe in stimmungsmässigen Zusammenhängen stets in drei Parteien zu je zwei.²⁴

Daraus ist zu verstehen, dass der Zweiergruppe oft misstrauisch begegnet wird. Mory beobachtete, dass in ihr leicht einer den andern ausnütze und in seinem Schatten lebe²⁵; — und Petersen behauptet, sie

²⁴ Simmel, S. 59—69.

²⁵ Mory, S. 80.

begünstige das Cliquenwesen.²⁶ Jedenfalls steht fest, dass in der Dreiergruppe ein Abwägen und Vermitteln hinzukommt, das die Zweiergruppe nicht kennt. Im Hinblick auf das Ziel, durch kollektive Arbeit die subjektiven Meinungen zu überwinden, muss also die Dreier- gegenüber der Zweiergruppe vorgezogen werden.

Bei allen übrigen Gruppen beobachteten wir mit Petersen, dass sie während der Arbeit in Zweier- oder Dreiergruppen zerfielen. Es stellt sich nun die Frage, weshalb bei Cousinet die Gruppen durchschnittlich sechs Schüler umfassen. — Wir sehen den Grund darin, dass wohl in Gemeinschaften gearbeitet wird, dass bei ihm aber innerhalb dieser Verbände nur selten, etwa bei Spezialbegabungen, Arbeitsteilung eintritt.²⁷

Anders bei Petersen, Leuthold und Mory: bei ihnen schaffen die Schüler arbeitsteilig und deshalb sprechen alle vom Ueberwiegen der Dreier- und Vierergruppen. Bei Leuthold, der die Schüler selber organisiert, ist zudem häufig einer Dreiergruppe ein viertes Mitglied zuge-dacht, das eine Sonderaufgabe, zum Beispiel eine Wandtafelzeichnung auszuführen hat, die mit dem Gruppenthema im Zusammenhang steht. Damit ist ein weiterer Weg zur Berücksichtigung der Begabungsdifferenzen aufgedeckt.

Arbeitswahl oder -zuteilung. Als entscheidenden Programmpunkt der neuen, funktionellen Pädagogik stellte Claparède 1911 die Forderung auf, die Bedürfnisse des Kindes und seine Interessen an der Erreichung eines Zieles als Hebel für jene Betätigungen zu gebrauchen, die man bei ihm fördern wolle.²⁸ Und Ferrière deutet dies für den Lernprozess, indem er die Interessen der Kinder die Ziele ihrer Handlungen bestimmen heisst.²⁹

Tatsächlich versuchten auch die ersten grossen Reformer, diesem Prinzip gerecht zu werden. Dewey konnte es sich in seiner Uebungsschule, wo es auf 10 Schüler einen Lehrer traf, durchaus leisten —, auch Berthold Otto führte ohne die üblichen Unterrichtsveranstaltungen seine eigenen Kinder in Privatstunden mühelos zum Bildungsniveau der Volksschüler, mit denen die ganze Woche hindurch gearbeitet wurde. Sobald man aber dieses Prinzip auf übliche Volksschulklassen anzuwenden trachtete, misslangen die Versuche, weil die Wünsche der Schüler sich nie auf einen Nenner bringen liessen. Als Beispiel mögen die Anfänge der Gemeinschaftsschule in Hamburg dienen.³⁰

Dieser Frage liegt der unauflösliche Gegensatz zugrunde, der zwischen der Forderung nach Individualisierung des Unterrichts und dem Wunsch nach einer allseitigen, grundlegenden Bildung besteht. Würden wir nämlich die Stoffwahl freigeben, so wäre zu befürchten, dass die Schüler sich einseitig betätigten und vorzüglich ihre Liebhabereien zu

²⁶ Petersen: Jena-Plan, S. 37.

²⁷ Cousinet: Une méthode de tr. libre, S. 55.

²⁸ Médiçi, S. 11.

²⁹ Ferrière: Ecole sur mesure, S. 85.

³⁰ Vergl. Engel,

pflegen suchten. An sich wäre aber eine besondere Förderung der spezifischen Begabungen in viel weiterem Masse wünschbar als dies die Lernschule erlaubte; nur lassen sich bei Kindern zuvor kaum eindeutige Talente aufdecken, vielmehr erscheinen diese oft erst nach gründlicher Einführung in eine Betätigungsform. Es gehört also zur Aufgabe jeder Schulorganisation, einen Mittelweg zu finden, der den Schülern zwar eine gewisse Spezialisierung erlaubt, anderseits aber keiner Einseitigkeit Vorschub leistet.

Selbst Kilpatrick und Cousinet, die zwar nach Deweys funktioneller Pädagogik die freie Stoffwahl befürworten sollten, müssen Einschränkungen geltend machen. Kilpatrick weist auf die Gefahr der Ueber-eilung hin, die bei allzu selbständiger Arbeitswahl die Schüler bedroht und zu geistigen Verdauungsbeschwerden führt.³¹ Cousinet löste dieses Problem, indem er den Schülern grundlegende Arbeitsvorgänge beibrachte, die sie an selbstgewählten Gegenständen wiederholen konnten. Damit förderte er auf fruchtbare Weise mit Hilfe des Sammeltriebes die Interessen seiner Zöglinge; denn ihre eigene Wahl eines Gegenstandes verpflichtete sie zur abschliessenden Durchführung und verlieh ihrer Arbeit einen persönlichen Charakter. — Nur besteht damit die Gefahr, dass die allgemeine Bildungsgrundlage zu eng bleibt.

Bei Petersen und den meisten Didaktikern ist das Problem viel weniger entscheidend, da die kollektiven Tätigkeiten bei ihnen nur einen Teil der Schularbeiten umfassen. Petersens grössere Aufgaben haben dabei wieder den Vorteil, dass den Schülern Zeit zum Aussuchen der Teilthemen zugesprochen werden kann, während etwa Lotte Müller oder Leuthold für ihre kürzeren Gruppenarbeiten die Aufgaben meist autoritativ verteilen müssen.

II. KAPITEL

Die Werte kollektiver Schularbeit

1. Individualisierung des Unterrichts durch Gruppenarbeiten

Die entscheidende Wendung zur Individualisierung des Unterrichts brachte die Arbeitsschulbewegung mit der Forderung nach Selbst-tätigkeit. Diese aber lässt sich, wie Scheibner bemerkt, bei geistigen Aktivitäten nur erreichen, wo die Arbeit als selbstgewollt bezeichnet werden kann, und zwar deshalb, weil sich nur dann jene Empfänglich-

³¹ Kilpatrick: in Dewey u. K., S. 73.

keit verwirklichen lässt, die vorauszusetzen ist, wo eine Formung der psychophysischen Dispositionen angestrebt wird.¹ Nun stehen aber an den Volksschulen diesem Ziele Jahresklassen mit 30—50 Schülern entgegen, wo es überaus schwierig ist, jene Beseelung des Arbeitsvorganges zu erreichen, die die Eigentätigkeit zu charakterisieren pflegt.

Durch Gruppierung der Schüler nach ihren Interessen oder Eigenarten und durch entsprechende Beschäftigungen kann unser Problem, wenigstens teilweise, gelöst werden. Des näheren sei dies dargelegt an der Berücksichtigung von Begabungsdifferenzen und ihren Auswirkungen auf den Lernprozess.

In den meisten Schulkritiken der Gegenwart werden unsere Unterrichtsveranstaltungen mit dem Prokrustesbett verglichen; denn um eines leidlichen Durchschnittes willen (den das Leben allerdings nie verlangt), werden den begabtesten Schülern die Flügel gestutzt, die schwächern aber gewaltsam nachgezogen. Die Lage wird noch kompliziert durch die veränderlichen Entwicklungsstadien jedes Kindes mit ihrem individuellen Wechsel von zeitlich begrenzten Perioden des Fortschritts und Stillstands.

Darauf kann eine mechanische Unterrichtsform keine Rücksicht nehmen: sie vermittelt dem Schüler Stunde für Stunde ein Stück neuen Wissensgutes und richtet sich im Fortschreiten nach dem Durchschnitt der betreffenden Klasse —, ein Verfahren, unter dem sowohl die Gewecktesten wie auch die Schwächsten leiden müssen. Wir sind uns bewusst, dass das Gegenteil, eine auf die Spitze getriebene Individualisierung des Unterrichts, wie sie etwa durch den Dalton-Plan angestrebt wird, ebensowenig erwünscht sein kann, weil damit im extremen Falle das Zwischenmenschliche ausgeschaltet würde und keine gegenseitige Rücksicht und keine Geduld gepflegt werden könnte. Gruppenaktivitäten aber, die einen Teil der Schularbeiten umfassen, können das Problem lösen: die Gefahren einer rein mechanischen oder rein individualistischen Unterrichtsform werden damit vermieden und dem Lehrer ist ein Weg zur Berücksichtigung der Begabungsdifferenzen offen.

Allerdings lässt sich der Erfolg nicht durch diese organisatorische Massnahme allein garantieren, denn die Individualisierung der Klasse beginnt in dem Augenblick, wo die Kinder tätig werden. Die Organisation aber bietet dem Lehrer die Möglichkeit, dieses Faktum bei einer grossen Schülerzahl überhaupt für geistige Tätigkeiten auf längere Dauer zu verwerten. In diesem Zusammenhang erscheinen uns die Gruppenarbeiten als ein Weg, um die Antinomie zwischen den theoretischen, normierten Lehrplanforderungen und den wechselnden Gegebenheiten der Erziehungswirklichkeit zu überbrücken, indem sie neben dem Wortgewandten und Gedächtnisstarken auch den Scheuen und den Grübler zur Tat gelangen lassen.

¹ Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, S. 45.

Kerschensteiner sieht diese Möglichkeit nur bei produktiver Arbeit; den reproduzierenden Betätigungen spricht er sie ab.² Die Entwicklung der Gruppenaktivitäten, im besonders die Methode Leuthold gab dieser Auffassung unrecht. Bei einer heimatkundlichen Gruppenarbeit zum Beispiel kann der Lehrer schwächeren Schülern ein Teilthema zusprechen, das sie beauftragt, in ihrem Geschichtsbuch oder in andern Nachschlagewerken Ereignisse und Daten zusammenzustellen, von denen sie früher schon gehört hatten, und die nun im Gedächtnis aufgefrischt werden, indem sie in einem neuen Zusammenhang erscheinen.

Unser Problem ist so alt wie die Volksschule selber. Die erste, nahe-liegendste Lösung haben wir im Helfersystem kennen gelernt; auch Comenius empfiehlt, einem Begabteren zwei bis drei Schwerfällige zum Unterrichte zuzuweisen und einem Schüler von biederem Charakter andere minder Verlässliche zur Beobachtung und Leitung anzuvertrauen.³ Nun besteht dabei die Gefahr, dass einerseits der Begabte, Führende selber in seiner Haltung sich versteife und dadurch geschädigt werde, und dass anderseits der Schwächere in einem Verhältnis der Unterordnung aufwachse, das ihn der Selbstbestimmung berauben könnte. Deshalb musste sich das Helfersystem überleben.

Auf grundlegend andere Weise versuchen nun die modernen Formen von Gruppenaktivitäten das Problem zu lösen. Hier verbindet ein gemeinsames Projekt oder eine Arbeitsanweisung die einzelnen Glieder: verschiedene Begabungen, auch Führung und Einordnung können sich entfalten. Eine vorherbestimmte Unterordnung ist keineswegs vonnöten. Der Gewinn liegt für den einzelnen ausser den sozialen Erfahrungen, welche besonders behandelt werden sollen, darin, dass ihm mit dieser Selbsttätigkeit in kollektivem Rahmen Gelegenheit geboten ist, seine besondern Eignungen zu entdecken, einzusehen, womit er am besten dem Ganzen zu dienen vermag. Elsa Köhler sieht darin einen entscheidenden Wert im Hinblick auf die Berufswahl⁴; denn während die alte Schule ihre Zöglinge mit dunkeln Neigungen entliess, soll die neue, die zu selbständiger Arbeit Gelegenheit gab, ihren Schülern bewusst werden lassen, wo ihre Stärke liegt und ob sie selbständig oder unter der Führung anderer produktiv zu arbeiten vermögen.

Auch fordern die kollektiven Tätigkeiten immer wieder Impulse, die zur Fortsetzung der Arbeit anregen und die allmählich von selbst zur Arbeitsteilung führen. In beiden Fällen wird Initiative verlangt und es werden Situationen geboten, bei denen sich Führernaturen entwickeln und bewähren können, ohne dass dabei von Seiten der äussern Organisation ein Führerkult notwendig wäre.

Und in den gleichen Zusammenhang gehört unsere Beobachtung, dass kollektive Arbeiten auch schwächeren und gebrechlichen Schülern Gelegenheit geben, einen Beitrag zum Resultat der Gruppen- oder gar

² Kerschensteiner: Grundfragen d. Schulorg., S. 60.

³ Comenius, XII. 31.

⁴ Köhler, S. 76.

der Klassenarbeit zu leisten.⁵ Der Vorteil ist zwiefach: einmal wird die Mitarbeit dieser Behinderten in den Gruppen viel eher benötigt und geschätzt, als in der ganzen Klasse und zum andern erleben sie durch diese Gliedschaft und durch ihre Mithilfe eine wohlthuende Steigerung ihres Selbstbewusstseins.

Im folgenden soll nun dem Einfluss dieser Individualisierung des Unterrichts auf den Lernprozess nachgegangen werden. — Schon bei der Darstellung von Cousinets Theorien wiesen wir auf den Wert hin, durch gemeinschaftliche Leistungen und genaue Beobachtungen die falschen, subjektiven Ansichten zu überwinden. Unabhängig davon bewies auch Scheibner, dass bessere Anschauung zur Wahrhaftigkeit erziehe und dass intensives Kontrollieren der Schüler untereinander zu Wahrhaftigkeit, also indirekt zu besserer Anschauung zwingt.⁶ An Stelle der unbefangenen Gutgläubigkeit und des blinden Vertrauens auf die Unfehlbarkeit des eigenen Urteils kann durch solche wechselseitige Korrektur sich geschärftes, kritisches Beobachten und waches Verantwortungsbewusstsein bilden.

Deuten wir dies nun auf die verschiedenen Unterrichtsformen. Der Lehrervortrag, der häufig in den Kindern nur zur Hälfte Erfasstes oder gar Unverstandenes zurücklässt, macht sie innerlich oft unruhig und unsicher. Hier liegt auch nach Cousinet die Ursache mancher Zerstreuung; denn während die Schüler dem Halbverstandenen nachsinnen, geht ihnen ein Teil des weiteren Vortrags und schliesslich auch der Gesamtzusammenhang verloren.⁷ Anders bei der Gruppenarbeit. Besonders wo sie selbstgewollt ist, befriedigt sie ein geistiges Bedürfnis. Im Interesse ihres Zieles wünschen die Schüler wechselseitige Kontrolle und damit sind die natürlichen Voraussetzungen für solche Selbsterziehung zu genauerem Beobachten und zur Wahrhaftigkeit erfüllt.

Der Kampf der verschiedenen Meinungen, der sich besonders bei gesinnungswertigen Themen entwickelt, bringt die Schüler vor ständig wechselnde Situationen. Sie gewinnen dabei an Wendigkeit und Anpassungsfähigkeit; Cousinet beobachtete dies besonders an Zöglingen, die während eines Jahres nach seiner Methode gearbeitet hatten und dann in eine Lehrerschule zurückversetzt wurden.⁸

Und weil der kollektive Unterricht dem natürlichen Bedürfnis der Vergesellschaftung entgegenkommt und nach allen Darstellungen deshalb von den Schülern freudig begrüsst wurde, brachte er nach Dottrens Versuch eine Arbeitswilligkeit mit sich, welche die Schulresultate keineswegs negativ beeinflusste. Der Hauptgewinn allerdings liege darüberhinaus in einer guten Geisteshaltung, im Wunsch, recht zu arbeiten und sich gut zu benehmen.⁹ Die letzte Bedingung solcher Selbsterziehung

⁵ Vergl. Huth, wo allerdings der Wunsch nach grösstmöglicher Stoffbeherrschung im Vordergrund steht.

⁶ Scheibner, S. 13.

⁷ Cousinet: *Valeur psych. et péd. du tr. p. gp.*, S. 118.

⁸ Cousinet: *L'auto-éducation et le tr. collectif*, S. 88.

⁹ Dottrens, S. 78.

sehen wir darin, dass die kollektiven Betätigungen überhaupt dem einzelnen die Freiheit geben, innerhalb seiner Arbeitsgemeinschaft mit sich selber auszumachen, welchen Anteil er an den Leistungen seines Kreises haben will. Gelingt es dem Lehrer, für eine Tätigkeit oder einen Stoff zu begeistern, so dürfte der Arbeitswille der Schüler eine positive Wendung erfahren —; um so mehr als die stimmungsmässigen Lagen in jenem Alter, das sich vorzüglich für kollektive Betätigungen eignet, noch leicht von einem auf den andern überspringen.

Die Einführung kollektiver Tätigkeiten wird aber selten eine Individualisierung des Unterrichts mit ihren besondern Werten zum letzten Zwecke haben. Vielmehr liegen in ihrer Natur vor allem sozialetische Werte, die aber um ihrer vorzüglichen Stellung willen eine besondere Betrachtung verdienen.

2. Kollektive Schularbeit als Lehre des sozialen Lebens

Das Hauptgewicht aller pädagogischen Befürwortungen kollektiver Schularbeit liegt auf sozialetischem Gebiet. Als Norm dient bald der Mensch, der durch eine entwicklungsgemässe Erziehung gut und glücklich wird, bald der ideale Staatsbürger. Im wesentlichen stimmen die Forderungen überein: schon die Schule soll die Zeit der natürlichen Gruppierungen zur Entwicklung und Veredlung der sozialen Dispositionen benützen, Gelegenheit zu altruistischem Tun bieten, die entsprechende Gesinnung pflegen und an Hand der zwischenmenschlichen Gegebenheiten des Schullebens die moralische Tatkraft des einzelnen zu kräftigen trachten.

Schon bei der Betrachtung der soziologischen Voraussetzungen der Gruppenaktivitäten begegneten wir der Tatsache, dass die soziale Haltung verschiedene Entwicklungsphasen durchläuft. Hier kommt nun als neuer Punkt die Frage hinzu, worin die Entwicklungspsychologie den Anfang und die Wachstumsbedingungen des altruistischen Verhaltens sehe, um daran die sozialetischen Begründungen unserer Unterrichtsform zu messen.

Die gründlichsten Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen der Entwicklung des altruistischen Denkens und der geistigen Vergesellschaftung der Kinder fanden wir im Werke von Jean Piaget. Mit den beiden Testfragen: «Hast du einen Bruder?» und «Hat dein Bruder auch einen Bruder?», die er an Knaben mit einem Bruder richtete, erkannte er, dass die Egozentrität bis zum neunten Altersjahr eine richtige Lösung verhinderte, da wohl die erste Frage überall bejaht, die zweite jedoch, die voraussetzt, dass die Befragten sich in die Lage ihrer Brüder versetzen, häufig verneint wurde.¹⁰ Daraus ergibt sich, dass die Egozentrität des vorschulpflichtigen Kindes vorerst die Logik der Relationen trübt und falsche Schlüsse begünstigt. — Gefährlich

¹⁰ Piaget: Evolution sociale et la péd. nouv., S. 309 f.

wäre eine Erstarrung auf dieser Phase; denn mit ihr bliebe das Individuum, ähnlich dem Wilden, weitgehend den rituellen Geboten, den äusseren Gesetzen unterworfen und gelange zu keiner sittlichen Autonomie.

Das Kind kann ja auch vorerst keine sittliche Freiheit besitzen, und in dieser Zeit bedarf es des Erwachsenen. Aus diesem Verhältnis entsteht aber im Laufe der Zeit ein Zwang; denn der Aeltere, Erfahrene sagt ihm, was recht und unrecht ist und das Kind tut es aus Ehrfurcht vor ihm. Es entsteht daraus ein Kodex von Verpflichtungen, die aber ohne eigene Ueberzeugung aufgenommen werden, und damit eine im wesentlichen heteronome Pflichtmoral darstellen. Eine solche Entwicklung birgt gefährliche Tendenzen in sich, da es nicht einen Erwachsenen schlechthin gibt, sondern eine durchaus nicht homogene Gesellschaft, von der jeder einzelne vom Kinde fordert, was er für recht hält. Die Folge davon kann sein, dass es sich in seinem moralischen Verhalten jeweils nach der Eigenart desjenigen richtet mit dem es gerade in Verbindung steht. Und was es selber entdeckt, will es noch von Erwachsenen sanktioniert wissen.

Wichtig ist uns Piagets Resultat, dass die logische und moralische Kontrolle durch die Erwachsenen keineswegs genügen kann, diese kindliche Egozentrität überwinden zu helfen. Die Entwicklung des Gerechtigkeitssinnes benötigt mehr: nämlich ein aktives Mitwirken der Vernunft und Selbstprüfung der Beziehungen zwischen Urteil und Wirklichkeit.¹¹ Eine solche Selbstkontrolle erscheint nach Piaget erst mit der Ueberwindung der Egozentrität und der heterogenen Moral: erst wo ein Kind fähig ist, sich in die Lage des andern zu versetzen, wo es die gegenseitige Angewiesenheit in moralischen Dingen einsieht, wo es entdeckt, dass Aufrichtigkeit für den Bestand von sympathischen Beziehungen und gegenseitiger Achtung nötig ist, beginnt die sittliche Selbstbestimmung.

Da also ein Verhältnis auf Gegenseitigkeit dazu als Voraussetzung dient, kann der Umgang des Kindes mit den überlegenen Erwachsenen zur Entwicklung einer autonomen altruistischen Haltung nicht genügen: es braucht dazu Gegenseitigkeit und Diskussionen. Piaget schliesst daraus, dass Objektivität und autonomes Gewissen nur in einer Gesellschaft von unter sich Gleichberechtigten verwirklicht werden kann. Interessant sind für uns nun die pädagogischen Folgerungen, die er daraus zieht.

Da kritisches Denken, und parallel dazu, autonomes sittliches Verhalten nur aus Diskussionen entsteht, und da diese allein im Kreise von Gleichgestellten möglich sind, kann dies nur durch Zusammenarbeit im Rahmen einer Gemeinschaft erreicht werden. Deshalb wendet er sich gegen den Fremdzwang, der im Verbalismus der alten Schule mit ihrem einseitigen, mündlichen Unterricht zum Ausdruck kommt¹² und empfiehlt Gemeinschaftsarbeiten, die mit ihrer wechselseitigen Zensur die

¹¹ Piaget: *Le jugement moral*, S. 466 f.

¹² Piaget: *Le jugement moral*, S. 468.

spontanen Ueberzeugungen des egozentrischen Typs eindämmen, den blinden Glauben an die moralische Unfehlbarkeit der Erwachsenen untergraben — und statt dessen zum Nachdenken, zu objektiver Prüfung und persönlicher Stellungnahme führen, sodass auf ethischem Gebiet an den Platz der Fremdbestimmung ein persönliches Wissen um das Gute tritt.

Den äusseren Zwang bei pädagogischen Massnahmen ersetzt nun das Vertrauen auf das natürliche Bestreben der Kinder nach Vergesellschaftung und Zusammenarbeit, die ihrerseits ein normales intellektuelles und moralisches Wachstum ermöglichen. An Stelle der alten Schule, die nur die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Unterstellten und den Vertretern der Gesellschaft kannte, welche sich im Besitze der Wahrheit wähnten und die Gebote der Moral verkörperten, soll nun eine Schule treten, die die sozialen Gebilde mitberücksichtigt und damit zur Entfaltung einer gesunden moralischen Haltung führt.

Von diesen Ueberlegungen aus empfiehlt Piaget die Anwendung kollektiver Betätigungen als geeignete, der Entwicklung gemässe Methode.¹³ Er verspricht sich von ihr, dass die Kinder zu selbständiger geistiger Haltung gelangten und ihre Persönlichkeit entwickelten, weil sie hier am ehesten ihre Subjektivität —, auf moralischem Gebiet also die Egozentrität — zu überwinden vermöchten.¹⁴

Uns ist keine so radikale Begründung kollektiver Schularbeit bekannt wie die von Jean Piaget. Doch schöpfen seine Untersuchungen über die Parallelität und die Wechselbeziehungen zwischen der logischen und der moralischen Entwicklung keineswegs die möglichen Begründungen aus. Besonders Piagets pädagogische Folgerungen implizieren eine Schulkritik, die sich einseitig auf den Mangel an gemeinschaftlichen Beziehungen stützt. Diese Ansicht scheint uns in unserem Zusammenhang durchaus berechtigt; doch ist die Wirklichkeit komplizierter. Denn besonders in der Zeit aktueller Gruppierungstendenzen kommt das Triebmässige des sozialen Instinkts darin zum Ausdruck, dass das Kind seine Aktivität vorerst auf alle und alles zu übertragen versucht. Es fehlt ihm noch die Erfahrung, dass besonders der gleichaltrige oder jüngere Spielkamerad einen eigenen Betätigungswillen hat und eines eigenen Aktionsbereiches bedarf. Wir erinnern uns an Piagets Deutung, dass es sich dabei um eine mangelhafte Ausbildung im Denken von Relationen handle. Wenn dies auch durchwegs zutrifft, so gewinnen wir doch von der Betrachtung des Gesellungstriebes aus eine andere pädagogische Forderung: hier geht es nicht mehr einseitig darum, den gemeinschaftsbildenden Tendenzen in der Schule Platz zu verschaffen, sondern ebensosehr um die Mässigung des sozialen Triebes, was sinn gemäss am besten erreicht wird durch Aufgaben, die Zusammenarbeit erfordern und so die gegenseitige Angewiesenheit des einen auf den

¹³ Piaget: *Le jugement moral*, S. 471 und *Evolution sociale et péd. nouv.*, S. 312.

¹⁴ Vergl. Piaget: *Examen des méthodes nouv. und Remarques sur le travail par équipes*.

andern fühlbar werden lassen. Denn wo ein Schüler einsieht, dass er um einer Leistung willen seines Nachbarn bedarf und umgekehrt, tritt eine sinnvolle Beschränkung des Aktivitätsbedürfnisses im gesellschaftlichen Zusammenhang ein.

Das Problem des Kampfes zwischen dem Trieb nach sozialer Dominanz und objektiver Hilfeleistung um eines gemeinsamen Zieles willen findet sich deutlich in Reiningers Untersuchungen über die Motive der Vergesellschaftung von 11—12jährigen Mädchen während des Unterrichts.¹⁵ Bei den einen überwog die soziale Verbundenheit über das Stoffinteresse, bei den andern stand die Materialbeherrschung im Dienste des Willens zu sozialer Dominanz.

Auf eine Sublimierung des Gesellungstriebes laufen im wesentlichen alle Begründungen kollektiver Schularbeit hinaus, die eine Erziehung zum guten Staatsbürger intendieren. Dabei möchten wir von den Bemühungen um Selbstregierung und Schulgericht absehen. Zwar treten sie oft eng verbunden mit der Forderung nach gemeinschaftlicher Schularbeit auf, doch ist ihre Begründung höchst fraglich, da es zweifelhaft bleibt, ob Schüler schon einen Sinn für kodifiziertes Recht besitzen.

Wenn wir demnach aus gleichen Gründen die Betrachtung von Schulstaaten übergehen werden, so bleibt nur eine mittelbare Erziehung zur Demokratie übrig, die sich auf die Elemente des demokratischen Verhaltens besinnen muss. — Wenn dabei die Demokratie eine Sonderstellung einnimmt, so hängt dies damit zusammen, dass allein in ihr jeder Bürger unmittelbar am Gemeinwohl mitverantwortlich ist und deshalb zu objektiver Selbstkontrolle fähig sein muss. Die Existenz dieser Staatsform hängt also entscheidend von der sozialetischen Haltung aller Glieder ab, während andere politische Gebilde mit der Tüchtigkeit einer Elite sich begnügen können.

Bei entsprechender staatsbürgerlicher Vorbereitung durch die Schule lassen sich im wesentlichen zwei Gebiete unterscheiden: verlangt wird einerseits ein Vertrautsein mit den wichtigsten politischen und sozialen Problemen und andererseits eine innere Bereitschaft, sich einzuordnen und die damit verbundenen Pflichten zu übernehmen.

Uns interessiert im Zusammenhang mit dem sozialetischen Wert kollektiver Arbeit vor allem das Gesinnungsmässige des zweiten Punktes. — Es ist das entscheidende Verdienst Deweys, darauf hingewiesen zu haben, dass Schulen, die ohne Bezug auf Familie oder Staat nur um eigener Interessen willen bestehen wollen, bald durch die Abgeschlossenheit von Cliquen, durch Erstarrung, Isolierung und festgelegte Ideale sich auszeichnen und so in einen Gegensatz zur Wirklichkeit und auch zum demokratischen Ideal geraten, welches auf freie geistige Wechselwirkung aller Glieder untereinander angewiesen ist.

Und da die Demokratie vom Austausch gemeinsamer Erfahrungen lebt, braucht sie Bürger, die fähig sind, ihr Handeln zu dem der andern in Beziehung zu setzen und umgekehrt. Während es in einer erstarrten

¹⁵ Köhler, S. 218—221.

Gesellschaft genügen mag, nur die Obern zu bilden, muss in der beweglichen Gemeinschaft der Demokratie ein jeder zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden, damit keiner von den Umgestaltungen des sich wandelnden öffentlichen Lebens verwirrt und zum Werkzeug anderer werde.

Daraus lässt sich weit mehr als die Forderung einer allgemeinen Schulpflicht und eines unentgeltlichen Unterrichts ableiten; in einer Demokratie mitverantwortlich an den öffentlichen Geschäften teilnehmen, setzt erstens eine sozialetische Haltung voraus, die den einzelnen auch gegen sein persönliches Wohl entscheiden lässt, wo es um ein allgemeines geht und zum zweiten, worauf besonders Dewey und Kilpatrick zielen, gilt es eine Bereitschaft zu verwirklichen, in unbekannter Zukunft neue Zeitprobleme zur Lösung zu übernehmen. Daher werben die beiden Amerikaner für eine Schule, wo die sich aufdrängenden Probleme mit den Schwierigkeiten und den Aufgaben des Zusammenlebens in Beziehung stehen und in denen Beobachtungen und Wissen die sozialen Einsichten und Interessen entwickeln helfen.

Im besondern tritt in diesem Zusammenhang die Forderung nach selbständigem Denken und eigenem Urteil hervor. Beides sind die letzten Ziele der Arbeitsschulbewegung auf geistigem Gebiet. Sobald aber der Zweck dieser Selbständigkeit näher umschrieben werden soll, kommt die Bestimmung, sich selbstlos zu entscheiden und Vorurteile überwinden zu können in Sicht. Und mit einer solchen Zweckbestimmung rückt zugleich auch die Erziehung zu selbständigem Denken und Urteilen in die Sphäre des Sozialen; wo diese Fähigkeiten während der Entwicklung gefestigt werden sollen, muss eine entsprechende soziale Umgebung als Betätigungsfeld angestrebt werden.

Kollektive Arbeit kann ein Mittel dazu sein, da in ihr eine Lösung von der autokratischen Schule mit ihrem verantwortungslosen Gehorchen möglich ist und da sie Gelegenheit zu einem ersten verpflichtenden Suchen im Dienste eines gemeinsamen Zieles bietet. Aber ihr Vorteil bleibt nicht nur auf das Erlebnis einer gemeinschaftlichen Arbeit beschränkt, sondern führt darüber hinaus zum Erwerb sozialer Erfahrungen, wozu sich besonders die kleinen Gruppen eignen, wo jeder den andern kennt und mit ihm in engster Verbindung bleibt. In dieser Hinsicht bildet die Zusammenarbeit ein Uebergang zur viel schwierigeren Einordnung in die grosse Gesellschaft.

Nun stellt sich aber die Frage, worin denn in Wirklichkeit die vielgepriesene gegenseitige Hilfe und Verantwortlichkeit während der gemeinschaftlichen Arbeit eigentlich bestehe. — Dieses Problem möchten wir an Hand eigener Beobachtungen zu beantworten suchen.

Schon im Augenblick, da eine Gruppe sich für ein Projekt entschliesst oder ihr Material erhält und an die Arbeit geht, muss sie, um einen Ueberblick zu gewinnen, einige Gegenstände, Bilder oder Texte gemeinsam betrachten. Dabei ist es keineswegs selbstverständlich, dass die Dinge schon zu Beginn so hingehalten werden, dass alle Teilnehmer sie recht sehen können: meist gibt diese Materialbetrachtung einen ersten Anlass,

sich gegenseitig verstehen zu lassen, dass keiner ein ausschliessliches Recht besitzt. Wo das Material den Schülern vorgesetzt wird und einen gewissen Umfang hat, ergibt es sich natürlicherweise, dass jeder ein Stück betrachtet und den andern mitteilt, um was es sich handle.

Im Anfang, etwa im vierten Schuljahr, wo die Gruppenarbeiten neu eingeführt werden, lässt sich dabei beobachten, dass die Schüler noch nicht aufeinander hören oder die Mitteilungen des Nachbarn nicht glauben, sondern selber alles überprüfen wollen, woraus sich ein leides Hin- und Herzerren des Materials ergibt, bis dann etwa einer im Hinblick auf den Bericht vor der versammelten Klasse zur Arbeit mahnt, die Führung ergreift und ernstlich etwas zu tun beginnt. Bei Anfängern zeigt sich, dass in dieser Situation alle andern sofort den Initiativen nachahmen und damit dem Beobachter ihre Unsicherheit zu erkennen geben. So entsteht bei der Einführung von kollektiven Tätigkeiten immer dasselbe Bild: an Stelle eines koordinierten Schaffens arbeiten die Gruppenglieder parallel. Jedes durchgeht das ganze Thema; die wechselseitigen Anregungen beziehen sich nur auf Hinweise auf den Stoff und häufig hört man, wieviel Zeit noch zur Verfügung stehe.

Die gleichen Erscheinungen treten auch auf, wenn eine dieser ungeübten Gruppen mit ihren Resultaten vor die Klasse tritt: der Kontakt mit den übrigen fehlt noch, die einzelnen Schüler, welche referieren sollten, richten ihre Worte in den leeren Raum hinaus oder an den Lehrer, weil sie den Sinn ihrer Mitteilungen noch nicht begriffen haben. (Dieser Umstand darf wohl als Ergebnis einer Verschulung in den ersten Unterrichtsjahren gebucht werden.)

Ganz anders stellt sich eine geübte Gruppe dar. Hier wird das Material in Ruhe betrachtet, jedes versucht sich in den Stand der Dinge zu versetzen; an Stelle der häufigen, wortreichen Hinweise bei den Ungeübten treten nun einzelne sachliche Fragen. Man hat gelernt, dass die Arbeit am erfolgreichsten ist, wenn man aufeinander Rücksicht nimmt. Das gewichtigste Zeichen einer geübten Gruppe aber ist spontane Arbeits-
teilung: man vertraut jetzt dem Kameraden, dass er seine Sache recht machen werde, zählt auf seinen Beitrag und fühlt mit der Uebernahme einer Teilaufgabe auch die Verantwortung, sie zum Gelingen des gemeinsamen Unternehmens durchzuführen. Selbst relativ schwierigen Fragen gegenüber verrät sich dort eine optimistische Haltung, wo die Schüler den Wert der Zusammenarbeit schätzen gelernt haben und nun alle Schwierigkeiten durch Befragen der Mitarbeiter zu überwinden hoffen.

Das Besinnen auf den andern durchdringt immer wieder die geringfügigsten Gegebenheiten: wo die Gruppen ihre Resultate durch Bilder oder andere Gegenstände veranschaulichen wollen, müssen sie sich überlegen, was sich gut zeigen lässt und gross genug ist, damit es alle erkennen können; sie müssen darauf achten, dass sie die Wandtafel-skizzen, die sie erklären wollen, nicht selber verdecken, müssen die Bilder hoch genug halten, damit alle vollen Einblick erhalten —, alles kleine Dinge, die zu Beginn der Gruppenarbeiten aber noch keineswegs selbstverständlich sind, sondern immer wieder ein Stück Selbstüberwindung verlangen,

das Verantwortungsgefühl aufrütteln und so das Rücksichtnehmen in diesem Bereich allmählich zur Gewohnheit werden lassen.

Doch erschöpft sich der Vorteil solcher Betätigungen keineswegs in bezug auf die äusseren Umgangsformen. Sie wirken ihrem Wesen gemäss auch auf die geistige Haltung der Zöglinge ein, da die Aufgaben ja so bemessen werden können, dass die Schüler um des Resultates willen sich in die Hand arbeiten müssen. Hier ist zum Beispiel in einer Gruppe ein vom Auslande Zugezogener, der reifer als seine Kameraden, aber im sprachlichen Ausdruck noch wenig bewandt ist. Er möge als Beispiel für das sonderbegabte Kind schlechthin dienen. Deutlich lässt sich in dieser Gruppe eine spezifische Arbeitsmethode erkennen, die die Eigenart dieses besonderen Schülers zu verwerten trachtet: seine Kameraden nämlich bemühen sich offensichtlich darum, ihm die Arbeit und den Inhalt des Materials zugänglich zu machen, um so überhaupt von seiner überlegenen Intelligenz profitieren zu können. Auch befassen sie sich dann wieder besonders mit der Aufgabe, die Resultate sprachlich einwandfrei zu fassen. — Das Rücksichtnehmen hat aber noch einen allgemeineren Aspekt; denn bei der Vorbereitung des Berichtes, der die Resultate der Klasse bekannt machen soll, müssen sich die Schüler überlegen, was ihre Kameraden noch nicht wissen und nicht verstehen können, sie müssen ihre Ausführungen verständlich halten und die Teile in einen geordneten Zusammenhang bringen.

Für das Referat selber wählten die Kinder, die wir beobachten konnten, meist eine Form, bei der möglichst alle, die bei der Vorarbeit beteiligt gewesen waren, einen Beitrag leisten konnten. Auch hier stehen weitere Prüfsteine für das Gemeinschaftsbewusstsein, denn wo eines aus seiner Rolle fällt, liegt es am anderen, einzuspringen und über die Lücke hinwegzuhelfen.

Alle diese verpflichtenden Situationen und Hilfskontakte sind aber keineswegs so selbstverständlich, wie sie bei einer, auf gemeinschaftliche Arbeit eingeschulten Klasse den Anschein erwecken. Den Beweis dazu bilden die anfänglichen Schwierigkeiten, die sich nach den ersten Versuchen mit etwa Zehnjährigen entgegenstellen. An ihnen entpuppt sich der sozialetische Charakter dieses Problems und zeigt seinen verzweigten und vielstufigen Bereich.

Die Methode selber kann ihrem Wesen nach nur das Gerüst dazu sein; es wird weitgehend von der seelischen Kraft und der gewissenhaften Vorarbeit des Lehrers abhängen, die beschriebenen Werte lebendig werden zu lassen. Gelingt es aber, so verspricht auch das Problem der Disziplin eine andere Gestalt als in der Lernschule anzunehmen, da eine gemeinschaftliche Arbeit um der Erreichung ihres Zieles willen eine *innere* Disziplin entwickeln muss. Der Fremdzwang, welcher in der alten Schule manchem Ungehorsam rief, der im Wesen nach organische Abwehr bedeutete, fällt bei selbstgewollter Betätigung hinweg. Darüber hinaus hilft die Gruppe den einzelnen korrigieren, da sie auf den Ertrag seiner Arbeit angewiesen ist. Einer Drückebergerei kann der Lehrer begegnen, indem er sich in Fällen, wo am guten Willen zu zweifeln ist,

vorbehält, nach Abschluss der Gruppenarbeiten selber den Referenten zu bestimmen.

Wo ein Schüler aber ein gemeinsames Ziel annimmt, ist ein Stück Selbsterziehung eingeleitet. Diese höchste Stufe wird jedoch durch fremden Zwang nie erreicht, sondern kann sich nur bilden, wo Gelegenheit geboten ist, in einer Gemeinschaft einen Plan zu verwirklichen.

C) Schluss

In den Ergebnissen der Entwicklungspsychologie gründen die Forderungen nach kollektiver Schularbeit, und zwar mit ihren beiden Wurzeln, mit Deweys pädagogischem System, wie mit der Arbeits- und Gemeinschaftsschule des deutschen Sprachgebietes, wo durch das klärende Werk der Kerschensteiner, Gaudig und Scheibner die Selbsttätigkeit zum Prinzip der Entwicklungshilfe im Schulunterricht ward und damit auch für die geistige Arbeit Gültigkeit erlangte.

Auf Dewey gehen die Verwirklichungen im Projektplan, in den öffentlichen Schulen der Vereinigten Staaten und die Methode Cousinet zurück; in der Arbeits- und Gemeinschaftsschule sind im wesentlichen die Methoden von Petersen, Lotte Müller und Leuthold begründet.

Sobald der Sinn geistiger Selbsttätigkeit und Selbständigkeit gewertet wird, muss notwendigerweise eine Relation zur Gemeinschaft entstehen, da diese alle pädagogischen Werte im Hinblick auf ihre Existenz mitbestimmen muss. Auch hängt sie, wie alle andern wertvollen Kollektive (z. B. Ehe, Familie), von der geistigen Kraft der einzelnen Glieder über ihre tierische Natur ab. — Andererseits aber zeigt die Tendenz zur Vergesellschaftung selber die typischen Züge alles Triebhaften; deutlich wird die Natur dieses «*instinct grégaire*» (Varendonck), «Herden- oder Massentriebes» bei der ausserschulischen Bildung von Banden während der Vorpubertät.

Auf diesen zwei Grundlagen ruht die Hypothese, dass Vergesellschaftung während der Schularbeit mit dem 10. Altersjahr, wo die natürlichen Voraussetzungen dazu in Erscheinung treten, erzieherisch wertvoll sei.

Und tatsächlich vermag Schülerarbeit die Erfahrung zu vermitteln, dass Selbstbeschränkung und Mässigung des egoistischen Wollens notwendig sind, um wechselseitiges Bezugnehmen überhaupt zu ermöglichen und um den Segen gegenseitiger Hilfe erleben zu lassen. Dabei soll der Trieb selber als Entwicklungshilfe in den Dienst der Erziehung zur Gemeinschaft, und zwar vorerst zur gegebenen Klassengemeinschaft einer Schule, gestellt werden; zugleich aber ist eine Gelegenheit geboten, ihn zu veredeln. Unsere Analyse gemeinschaftlicher Arbeit ergab, dass sich diese Werte bei entsprechend angelegten Gruppenarbeiten verwirklichen

lassen, und es ist zu vermuten, dass Kinder, die in Situationen, wo wechselseitige Hilfe nötig war, zusammenzuarbeiten gelernt hatten, auch später, zum Beispiel im öffentlichen Leben, eher altruistisch und im Sinne der Gemeinschaft zu denken und zu handeln vermögen, als solche, die einen Weg individuellen Strebertums und gegenseitiger Angeberei hinter sich haben. Petersens Beobachtung, dass in seinen Schulen, offenbar dank durchgehender gemeinschaftlicher Arbeiten, ausgeprägte Typen von Flegel und Backfisch nicht auftraten¹, stützt diese Vermutung. Genaue vergleichende Charakterstudien zwischen Erwachsenen, die nach den üblichen Methoden im Klassenverband unterwiesen wurden und solchen, die Gruppenunterricht genossen hatten, fehlen aber gänzlich.

Nun sei abschliessend darauf hingewiesen, dass die Werte, die sich mit Hilfe gemeinschaftlicher Schularbeit verwirklichen lassen, keineswegs durch die Methode selber garantiert werden. — Im Gegenteil, wir beobachteten, dass sie bei falscher Verwendung leicht grössten Schaden stiften kann. Einige Beispiele mögen dies belegen. Wo Gruppenbildung ein Mittel ist, um einen Konkurrenzkampf heraufzubeschwören und so die Anstrengungen der Schüler zu steigern, dürfte wohl kollektiver Egoismus gewonnen werden, aber Duldsamkeit, Achtung vor dem Nächsten oder gar uneigennützigte Hilfe könnten keinen Platz finden. Dasselbe tritt ein — als besondere Gefahr der gruppenunterrichtlichen Bestrebungen mit ihrer kurzen Dauer kollektiver Arbeiten —, wenn die Schüler hasten müssen. In solchen Lagen kann gegenseitiges Befragen und Helfen keine Geltung erlangen: Vordringlichkeit führt hier eher zum Ziel. Auch verlangt die Methode an sich noch keineswegs Beharrlichkeit und Ausdauer und sie ist nicht unbedingt eine Stufe, die den Uebergang zur selbständigen Leistung erleichtert.

Aber sie kann es sein, wo die Arbeit von einem Lehrer überwacht wird, der die Vorzüge und Gefahren der Methode kennt und die langwierige Vorbereitungsarbeit im Hinblick auf seine besondere Klasse nicht scheut. Deutlich hat Hans Leuthold immer wieder erfahren, dass seine Schüler, die nach zwei Jahren die Arbeitstechniken für heimatkundliche Studien durch Gruppenarbeiten beherrschen gelernt hatten, schliesslich spontan den Wunsch äusserten, ein ähnliches Thema allein durchzuarbeiten. Insofern also diese Methode eine sinngemässe Anwendung findet, dürfte die Gefahr, dass die Leistung des einzelnen nur Stückwerk bliebe, zu überwinden sein.

Jedenfalls können kollektive Arbeiten nie die ausschliessliche didaktische Form unserer öffentlichen Schulen werden; denn nach Scheibner müsste selbst die beste Unterrichtsform zu Geplapper führen, wo sie ausschliesslich gelten würde.²

Dem Wesen der Sache gemäss lassen sich auch die möglichen Werte gemeinschaftlicher Schularbeit auf zwei Grundpfeiler zurückführen, nämlich auf einen pädagogischen und einen didaktischen. Der erstere liegt

¹ Petersen: Schulleben u. Unterricht, S. 23.

² Scheibner, S. 236.

in der Möglichkeit, dass sich der Schüler eine sittliche Haltung und moralische Tatkraft erwerben kann, weil die pädagogische Situation bei gemeinschaftlichen Arbeiten so zu gestalten ist, dass das Aufeinander-Angewiesensein innerhalb einer Schülergruppe fühlbar wird und das Gelingen eines Planes von wechselseitiger Hilfeleistung abhängen lässt.

Darüber hinaus spielt aber auch ein didaktischer Wert, den wir noch nirgends deutlich untersucht fanden, eine entscheidende Rolle. — Alle Wissenschaft ist schliesslich in der Eigenart des Menschen, fragen zu können, begründet. Die alte Schule, welche das Lehrgut fest geordnet und umrissen als etwas Anonymes vor die Schüler setzte, liess das Fragen und damit das Persönliche des Wissenserwerbes verkümmern. Bei kollektiven Tätigkeiten aber ersteht es trotz der grossen Schülerzahl unserer Klassen von neuem; denn in einem gemeinsam arbeitenden Kreise von Seinesgleichen treten immer echte Fragen auf. Die Nachforschungen, die diese beantworten sollen, entsprechen nun einem Bedürfnis. An Stelle der rhetorischen Frage des Lehrers, die ein falsches Nichtwissen vortäuschte, tritt die Frage des Schülers, der vom Lehrer eine Auskunft wünscht, um einen Zusammenhang aufzudecken. Und was der Lehrer antwortet, trifft auf einen Hörenden, der durch seine Frage schon Aufnahmebereitschaft bekundet hatte.

Darin sehen wir eine Möglichkeit, das provisorische Leben zu überwinden, das jenen Unterricht begleiten muss, der auf ein fernes Ziel hinarbeitet und dessen Zweck erst auf der letzten Höhe zu offenbaren verheisst, und einen Weg, in der Schule schon ein vollwertiges Leben zu verwirklichen, das im Rahmen einer persönlichen Bildung den momentanen geistigen Bedürfnissen entgegenkommt und damit die Erlebnisfähigkeit der Kinder wachzuhalten verspricht.

Quellenverzeichnis

1. *Becher, Erich*: Erziehung zu Menschenliebe und Helfersystem; Langensalza 1914.
2. *Bühler, Charlotte*: Das Seelenleben des Jugendlichen, Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät; Jena, 5. 1929.
3. — Kindheit und Jugend, Genese des Bewusstseins; Leipzig, 3. 1931.
4. *Burger, Eduard*: Arbeitspädagogik; Leipzig, 2. 1923.
5. *Burger-Steiskal*: Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft; Wien-Leipzig, 1931.
6. *Cardinaux, A.*: Travail en équipes; Educateur, Jg. 1944, Nr. 39—41.
7. *Carroi, M. A.*: Les fondements sociologiques du travail par équipes; Pour l'ère nouvelle, Jg. 15, Nr. 118, 1936.
8. — Développement individuel et travail par équipes; Pour l'ère nouvelle, Jg. 15, Nr. 119, 1936.
9. — La méthode du travail par équipes dans l'enseignement du second degré; Pour l'ère nouvelle, Jg. 16, Nr. 133, 1938.
10. *Comenius, J. A.*: Grosse Unterrichtslehre; herausgegeben von Lindner, Wien-Leipzig, 2. 1886.
11. *Cousinet Roger*: Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants; Revue philosophique de la France et de l'étranger, Bd. 64, 1907.
12. — La solidarité enfantine; Revue philosophique de la France et de l'étranger, Bd. 66, 1908.
13. — La justice sociale chez les enfants; L'éducateur moderne, Jg. 9, Juni 1914.
14. — La nouvelle éducation; Pour l'ère nouvelle, Jg. 1, Nr. 1, 1922.
15. — L'auto-éducation et le travail collectif; Pour l'ère nouvelle, Jg. 2, Nr. 8, 1923.
16. — La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans. 1925.
17. — La valeur psychologique et pédagogique du travail par groupes; La nouvelle éducation, Jg. 17, Nr. 168, 1938.
18. — La discipline; La nouvelle éducation, Jg. 18, Nr. 176, 1939.
19. — Une méthode de travail libre par groupes; Paris, 1945.
20. — Règles pratiques pour appliquer la méthode Cousinet; L'école nouvelle française, Jg. 2 u. 3, Nr. 5—8, 1, 1947.
21. — L'étude du milieu et le travail par groupes; L'école nouvelle française, Jg. 3, Nr. 2, 1947.
22. *Dewey, John*: Schule und öffentliches Leben; übers. von E. Gurlitt, Berlin, 1905.
23. — L'école et l'enfant; übers. von L. S. Pidoux, Neuchâtel, 1913.
24. — L'éducation au point de vue social; Année pédagogique, Jg. 3, 1913.
25. — Demokratie und Erziehung; übers. von E. Hylla, Breslau, 1930.
26. *Dewey-Kilpatrick*: Der Projektplan, Grundlegung und Praxis; Weimar, 1935.

27. *Dottrens, Robert*: Le progrès à l'école, sélection des élèves ou changement des méthodes? Neuchâtel-Paris, 1936.
28. *Durkheim, Emile*: Education et sociologie; Paris, 1922.
29. *Engel, Ernst*: Die Gemeinschaftsschulen; Prag-Leipzig-Wien, 1922.
30. *Ferrière, Adolphe*: L'autonomie des écoliers; Neuchâtel-Paris, 1921.
31. — L'école active; Neuchâtel-Genève-Paris, 1922.
32. — L'école sur mesure à la mesure du maître; Genève, 1931.
33. *Ficker, Paul*: Didaktik der neuen Schule; Osterwieck-Leipzig, 2./3. 1932.
34. *Frei, Kaspar*: Pestalozzi in Stans, Versuch mit einfühelndem Gruppenunterricht; Schw. Lehrerzeitung, Jg. 93, Nr. 8, 1948.
35. *Fröhlich, Otto*: Vom Skizzenaufsatz zum Gruppenaufsatz; Schw. Lehrerzeitung, Jg. 77, Nr. 37, 1932.
36. *Gaudig, Hugo*: Didaktische Ketzereien; Leipzig-Berlin, 2. 1909.
37. — Didaktische Präludien; Leipzig-Berlin, 1909.
38. — Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis; Breslau, 1922.
39. — Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik; Leipzig, 1923.
40. — Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit; 3. Aufl. besorgt von O. Scheibner, Leipzig, 1930.
41. — Schulorganisatorisches Denken; Zeitschrift für päd. Psych. u. exp. Päd., Jg. 20, 1919.
42. *Girard, P. Grégoire*: Die verschiedenen Formen beym Unterrichte, und Der moralische Wert des wechselseitigen Unterrichtes, Zwey Abhandlungen; Zürich, 1826.
43. *Grein Heinrich*: Die Schule im Dienste sozialer Erziehung; Leipzig, 1908.
44. *Guyer, Walter*: Unsere schweizerische Schule, ihr Geist, ihr Standort, ihre nationale Aufgabe. Frauenfeld-Leipzig, 1934.
45. *Hamaïde, Amélie*: Die Methode Décroly; übers. von M. T. Pape, Weimar 1928.
46. *Hilker, Franz*: Deutsche Schulversuche; Berlin, 1924.
47. *Huth, Albert*: Förderung der Begabten durch Gruppenunterricht im Rahmen der Schulklasse; Die Deutsche Schule, Jg. 25, Nr. 4, 1921.
48. *Jakiel, Albin*: Le travail par équipes à l'école; Genfer Diss., Lyon, 1935.
49. *Jürgens, Stephan*: Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation unter besonderer Berücksichtigung Trotzendorfs; Diss. Münster i. W., Langensalza, 1913.
50. *Karsen, Fritz*: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme; Leipzig, 1923.
51. *Kawerau, Siegfried*: Soziologische Pädagogik; Leipzig, 2. 1924.
52. *Kerschensteiner, Georg*: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend; Erfurt, 6. 1917.
53. — Grundfragen der Schulorganisation; Leipzig-Berlin, 2. 1909.
54. — Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung; Leipzig u. Berlin, 6. 1929.
55. — Begriff der Arbeitsschule; Leipzig u. Berlin, 4. 1920.
56. — Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation; 5. 1931.
57. — Das einheitliche deutsche Schulsystem; Leipzig, 2. 1922.
58. — Theorie der Bildung; Leipzig-Berlin, 1926.
59. *Köhler, Elsa* unter Mitarbeit von K. Reininger und I. Hamberg: Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik; Wien-Leipzig, 1932.

60. *Koskenniemi, Matti*: Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse; Suomalaisen Tiedekatemian Toimituksia, B XXXVII, 1., Helsinki 1936.
61. *Kruckenberg, Adolf*: Die Schulklasse; Leipzig, 1926.
62. *Kupper, Albert*: Schüler erleben Schönheiten ihrer Heimatstadt, ein Versuch zur Gruppenarbeit im Aufsatzunterricht; Schw. Lehrerzeitung, Jg. 93, Nr. 9, 1948.
63. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, herausgegeben vom deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster i. W., Freiburg i. B., 1930/1932.
64. *Leuthold, Hans*: Lebendiger Unterricht; Zürich, 2. 1945.
65. — Der Paradeplatz, ein Beispiel aus dem heimatkundlichen Gruppenunterricht; Schw. Lehrerzeitung, Jg. 93, Nr. 9, 1948.
66. *Marx, Cornelius*: Die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs; Paderborn, 1925.
67. — Das methodische Prinzip der Selbsttätigkeit; Pharos, Jg. 17, Nr. 11, 1926.
68. *Médici, Angéla*: L'éducation nouvelle, ses fondateurs, son évolution; Paris, 1940.
69. *Moog, Willy*: Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart; Langensalza, 1926.
70. *Mory, F.*: Enseignement individuel et travail par équipes; Paris, 1946.
71. *Müller, Lotte*: Von freier Schülerarbeit; Leipzig, 2. 1930.
72. — Einstellung auf Freitätigkeit; Leipzig, 3. 1929.
73. *Münch, Paul Georg*: Natürlich ist die Schule schuld; Leipzig, 1927.
74. *Natorp, Paul*: Sozialpädagogik; Stuttgart, 1899.
75. *New York*: Handbook for Rural Elementary Schools, Bulletin No. 3, School Organization; Albany 1936.
76. *Nickell, Vernon L.*: Illinois Curriculum and Course of Study Guide for Elementary Schools; Circular Series A., No. 32, Springfield.
77. *Otto, Berthold*: Die Schulreform im 20. Jahrhundert; Leipzig 1898.
78. — Beiträge zur Psychologie des Unterrichts; Leipzig, 1903.
79. *Paulsen, Wilhelm*: Die Ueberwindung der Schule; Leipzig, 1926.
80. *Petersen, Peter*: Aufstieg der Begabten; Leipzig-Berlin, 1916.
81. — Gemeinschaft und freies Menschentum; Gotha, 1919.
82. — Allgemeine Erziehungswissenschaft; Berlin-Leipzig, 1924.
83. — Innere Schulreform und Neue Erziehung; Weimar, 1925.
84. — und Wolff: Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule; Weimar, 1925.
85. — Das Gemeinschaftsleben der Jugend in der Schule; in Deiters H.: Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig.
86. — Die neu-europäische Erziehungsbewegung; Weimar, 1926.
87. — Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule; Langensalza (1. 1927), 7./8. 1936.
88. — Schulleben und Unterricht; Weimar, 1930.
89. — Der Ursprung der Pädagogik; Berlin-Leipzig, 1931.
90. — Pädagogik; Berlin 1932.
91. — Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan; Weimar 1934.
92. — Von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts; Bayrische Lehrerzeitung, 1935, Nr. 16, 17, 19.
93. — Führungslehre des Unterrichts; Langensalza-Berlin-Leipzig, 1937.
94. *Piaget, Jean*: L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle; Pour l'ère nouvelle, Jg. 11, Nr. 83, 1932.
95. — Le jugement moral chez l'enfant; Paris, 1932.

96. — Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques; Encyclopédie française, Bd. 15, Heft 26, 1939.
97. — Examens des méthodes nouvelles; Encyclopédie française, Bd. 15, Heft 28, 1939.
98. — Les opérations logiques et la vie sociale; vol. IX des publications de la Faculté des Sciences économiques et sociales de l'université de Genève; Genève, 1945.
99. *Popova, Maria*: Die Bewegung für Einführung des wechselseitigen Unterrichts in England und in den Volksschulen des Kontinents zu Anfang des XIX. Jahrhunderts. Diss. Zürich 1903.
100. *Reininger, Karl*: Ueber soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät; Wien-Leipzig-New York, 1924.
101. — Das soziale Verhalten von Schülern, nach 30 Beobachtungsberichten von Lehrern; Wien-Leipzig, 1929.
102. *Rissmann, Robert*: Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland; Gotha, 1882.
103. *Rombach, Josef*: Das soziale Verhalten des Siebenjährigen; Zeitschrift für angew. Psychologie, Bd. 30, Leipzig, 1928.
104. *Rude, Adolf*: Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre; Bd. I, Osterwieck-Leipzig, 2./3. 1930.
105. *Saluschny, A. S.*: Die Organisiertheit der Schulgruppen; Zeitschrift für angew. Psychologie, Bd. 33, Leipzig, 1929.
106. *Schaal, Rudolf*: Die sozialpsychologische Entwicklung in der schulfähigen Kindheit; Zeitschrift für päd. Psych. und Jugendkunde, Jg. 35, 1934.
107. *Scheibner, Otto*: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung; Leipzig, 1928.
108. *Schneuwli, Josef*: Ecoles du Père Girard; Fribourg 1905.
109. *Schöbi, Johann*: Gruppenaufsatz; Schweizer Schule, Jg. 24, Nr. 1, 1938.
110. *Schönmann, W.*: Eine Unterrichtsstunde am «Schmetterlingsstrauch»; Schw. Lehrerzeitung, Jg. 93, Nr. 22, 1948.
111. *Seiler, Friedrich*: Geschichte des Deutschen Unterrichtswesens, Sammlung Götschen, Leipzig, 1906.
112. *Sesemann, Heinrich*: Die Vergesellschaftung von Kindern in der Unterrichtsarbeit; Osterwieck 1933.
113. *Sieverding, Ludwig*: Das Helfersystem in den ältern Jesuitengymnasien; Diss. Münster i. W., Langensalza, 1917.
114. *Simmel, Georg*: Soziologie, Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung; München-Leipzig, 3. 1923.
115. *Sjöstrand, Wilhelm*: Die pädagogische Entwicklung in der Sowjetunion; Schw. Lehrerzeitung, Jg. 89, Nr. 25, 1944.
116. *Tobler, Hermann*: Die soziale Erziehung; Beilage zur Hofzeitung, Nr. 19, 1920.
117. *Varendonck, J.*: Recherches sur les sociétés d'enfants; Bruxelles-Leipzig-Paris, 1914.
118. *Walter, Fritz*: Zur Soziologie der Schulklasse in der Vorpubertät; Zeitschrift für päd. Psych., exp. Päd. und Jugendkunde, Jg. 34, 1933.
119. *Washburne, C. W.*: Les écoles de Winnetka; Pour l'ère nouvelle, Jg. 10, Nr. 7, 1931.
120. *Weise, Martin*: Paul Oestreich und die Entschiedene Schulreform; Leipzig, 1928.
121. *von Wyss, Wilhelm*: Soziale Erziehung, Bestrebungen und Versuche in amerikanischen Schulen; Schw. päd. Zeitschrift, 1921, Nr. 10, 11, 12.

LEBENS LAUF

In Olten wurde ich am 6. August 1924 geboren und in Luzern durchlief ich die Primar- und Sekundarschule sowie das Städtische Lehrerseminar.

Anschliessend immatrikulierte ich mich an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich und studierte dort ohne Unterbruch bis zum Sommer 1949, ausgenommen das Wintersemester 1946/47, wo ich mich an der Sorbonne in Paris weiterbildete. Mein Studiengebiet umfasste vor allem Pädagogik, Psychologie und Germanistik. Im Herbst 1947 erwarb ich das Zürcher Sekundarlehrerpatent sprachlich-historischer Richtung und am 9. Juli 1949 beschloss ich meine Studien mit dem Doktorexamen in Pädagogik, deutscher Literatur- und Sprachgeschichte.

An dieser Stelle sei auch den Herren Prof. Dr. Hans Stettbacher, Hans Leuthold und Roger Cousinet für ihre wertvollen Hinweise bei der Abfassung dieser Arbeit bestens gedankt.

